370.9431 M584R c.1
Messer, August
Die Reformbewegung auf dem
R.W.B. JACKSON LIBRARY
OISE CIR
3 0005 02070 1671

THE LIBRARY

The Ontario Institute

for Studies in Education

Toronto, Canada

LIBRARY
THE ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION
TORONTO, CANADA
FEB 25 1968

Die Reformbewegung

auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901.

Von

Dr. August Messer,

Oberlehrer und Privatdocent der Philosophie und Pädagogik zu Gießen.

Leipzig und Berlin,
Verlag von B. G. Teubner.
1901.

Druck von Theodor Hofmann in Gera.

Vorwort.

Wieder ist ein gewisser Abschnitt in der Schulreformbewegung eingetreten, der zu einem Rückblick auffordert. Die Litteratur, die sich auf sie bezieht, ist überaus groß, aber es fehlt an einer zusammenfassenden Darstellung. Dazu kommt, daß diese Litteratur fast nur aus Schriften besteht, die zu den schwebenden Fragen Stellung nehmen und praktisch wirken wollen. Die Verfasser kennen oder würdigen dabei vielfach das vom entgegengesetzten Standpunkt Geschriebene nicht ausreichend. So fehlt es nicht an Einseitigkeit des Urteils und Verkennung der Gegner.

Die vorliegende Schrift sucht zu geben: 1) einen historischen Überblick über den Verlauf der Reformbewegung seit den preußischen Lehrplänen von 1882 bis zur Gegenwart; 2) eine systematische Darlegung der Ansichten über die wichtigsten Streitfragen und ihrer Begründung. Aus der Litteratur suchte dabei der Verfasser mit möglichster Objektivität *das* auszuwählen, was er als besonders wertvoll oder als besonders charakteristisch für die einzelnen Richtungen ansah.

Inhalt.

Seite

I. Teil. **Vorgeschichte und Folgen der Lehrpläne vom Jahre 1882** 1

Überblick über die preußische Gymnasialpolitik im 19. Jahrhundert S. 1. Die Lehrpläne von 1882 S. 2. Die wichtigsten Ziele der Reformbewegung in den 80er Jahren S. 3.

II. Teil. **Die Hauptrichtungen in der Reformbewegung** 6

I. Kapitel. **Die Vertreter einer durchgreifenden Reform** . . . 6

Die Masseneingabe um Schulreform von 1888 S. 6. Die „Heidelberger Erklärung" von 1888 S. 10. Die Eingabe an den Reichskanzler S. 11. Die Gründung des „Vereins für Schulreform" S. 12.

Die Diskussion über den lateinlosen Unterbau S. 13. Geschichtliches darüber S. 14.

Prüfung der Hauptgründe dafür S. 16—32.

1. Das Französische für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts geeigneter, als das Lateinische S. 17.
2. Überbürdung gemindert S. 23.
3. Die Entscheidung über den Beruf hinausgeschoben; die Überfüllung der gelehrten Berufe gemindert S. 24.
4. Die lateinlosen Anstalten gefördert S. 25.
5. Bedeutung für Nationalität und sozialen Ausgleich S. 30.

Die Begründung des „Allgemeinen deutschen Vereins für Schulreform" S. 33. Görings Plan einer „Neuen deutschen Schule" S. 33. Weitere Geschichte des Vereins S. 38. Güßfelds „Erziehung der deutschen Jugend" S. 39.

II. Kapitel. **Die Verteidiger des bestehenden Gymnasiums** . . . 41

Die Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium"; die Gründung des „Gymnasialvereins"; die wichtigsten Vertreter dieser Richtung S. 42.

Die Diskussion über den altsprachlichen Unterricht S. 42—99.

A. Die Hauptgründe *für* denselben S. 43—72.

1. Die Bedeutung für die historische Bildung S. 43.

Seite

2. Der praktische Nutzen S. 44.
3. Der pädagogische Wert S. 46.
a) Die Beschaffenheit der antiken Welt und Litteratur S. 46.
b) Die Wirkungen der Beschäftigung damit: S. 47.
α. auf intellektuellem Gebiet:
Die „formale Bildung" im allgemeinen S. 47.
Sprachliche Schulung S. 54.
Logische Schulung (durch Grammatik S. 55, durch Übersetzen S. 60).
β. auf ethischem Gebiet S. 66.
(Die verschiedenen Bedeutungen des Ausdrucks „Idealismus").
γ. auf ästhetischem Gebiet S. 70.
B. Die Hauptgründe gegen denselben S. 72—93.
1. Loslösung von der Gegenwart S. 72.
2. Verkümmerung der modernen Fächer (besonders der Naturwissenschaften) S. 76.
3. Schädigung des Nationalgefühls, der deutschen Sprache ꝛc. S. 81.
4. Schädigung der religiös-sittlichen Entwicklung S. 88.
5. Weitere Anklagen S. 92.
Die Benutzung von Übersetzungen S. 93.
Folgerungen für die Organisation des höheren Schulwesens. (Die Berechtigungsfrage) S. 95—99.

III. Kapitel. **Die pädagogische Mittelpartei** 99

Die Gründung des „Einheitsschulvereins" S. 99, sein Ziel S. 100, sein Charakter als Mittelpartei S. 100. Die Gründe für das „Einheitsgymnasium" S. 101. Der Lehrplan desselben S. 101. Mittel zur Erreichung der Lehrziele unter Verhütung von Überbürdung S. 103.
1. Verbesserung des Lehrplans S. 103,
2. des Unterrichtsverfahrens S. 103,
3. der theoretischen und praktischen Lehrerbildung S. 106.
4. Minderung des „Schülerballastes" S. 108.
Verhältnis des „Einheitsschulvereins" zu den anderen pädagogischen Richtungen und Haupteinwände gegen seine Bestrebungen S. 108—113.

III. Teil. **Die Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 und die Lehrpläne vom Jahre 1892** 114

Die abwartende Haltung der Unterrichtsverwaltung und das Eingreifen des Kaisers S. 114.
Die Zusammensetzung der Dezemberkonferenz S. 115.
Die Eröffnungsrede des Kaisers (seine pädagogischen Ansichten) S. 116.
Die wichtigsten Beschlüsse der Konferenz:
Bezüglich des Realgymnasiums (Diskussion über dessen Existenzberechtigung) S. 119,

Seite

des lateinlosen Unterbaues S. 123,
des altsprachlichen Unterrichts S. 124,
der Berechtigungen S. 125.
Die Lehrpläne von 1892 S. 126.
Die Bedeutung des „Einheitsschulvereins" für die Beschlüsse der Konferenz und die Lehrpläne von 1892 S. 127.
Urteil der beiden anderen pädagogischen Richtungen über die Lehrpläne; Haltung des Publikums S. 128.

IV. Teil. **Die wichtigsten pädagogischen Streitfragen in ihrer Entwicklung vom Jahre 1892 bis zur Gegenwart** 131

I. Kapitel. **Der lateinlose Unterbau** 131

Die praktischen Versuche mit demselben S. 131.
Die Kundgebung der Reformfreunde vom 5. Mai 1900; die „Braunschweiger Erklärung" des „Gymnasialvereins" vom 5. Juni 1900 S. 134.
Die Erfahrungen mit dem lateinlosen Unterbau S. 134.
Die Stellung der Junikonferenz von 1900 zu demselben S. 136.
Der kaiserliche Erlaß vom 26. November 1900 S. 139.

II. Kapitel. **Die Berechtigungsfrage** 140

Die Haltung der Dezember-Konferenz S. 140.
Forderung der Gleichberechtigung der drei 9klassigen Anstalten S. 141.
Veränderung in der Haltung der konservativ Gesinnten S. 142.
Stellung der Junikonferenz und des kaiserlichen Erlasses zur Berechtigungsfrage S. 144.
Die Haltung der Unterrichtsverwaltung S. 144.
Die Einführung der Gleichberechtigung bez. der philosophischen Fakultät;
Die Diskussion über die Zulassung der realistisch Gebildeten zum juristischen S. 147, und zum ärztlichen Beruf S. 151.
Die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zu letzterem S. 152.
Forderung der völligen Gleichstellung S. 152.
Vermutliche Wirkungen der Gleichberechtigung auf das höhere Schulwesen S. 153.

III. Kapitel. **Der altsprachliche Unterricht** 154

Die Vermehrung der Lateinstunden im Jahre 1895 S. 155.
Die Vermehrung der Lateinstunden im Jahre 1901 S. 156.
Der Wandel der Anschauungen in der Überbürdungsfrage S. 156.
Bestimmungen der Lehrpläne von 1901 über den lateinischen Unterricht S. 157.
Erfolg der konservativen Richtung S. 157.
Die Gefährdung des Griechischen S. 158.
Die von Wilamowitz empfohlene Umgestaltung des griechischen Unterrichts S. 159.
Bestimmungen der Lehrpläne von 1901 über den griechischen Unterricht S. 162.

IV. Kapitel. **Schlußbetrachtung** 162

I. Teil.

Vorgeschichte und Folgen der Lehrpläne vom Jahre 1882.

Je reicher unser Kulturleben geworden ist, um so schwieriger ist für die höhere Schule die Aufgabe geworden, ihre Zöglinge dazu vorzubereiten, an diesem Kulturleben dereinst in mehr oder minder leitender Stellung teilzunehmen. Die Schwierigkeit, dieser Überfülle von Bildungsstoffen gerecht zu werden, dürfte auch der tiefste Grund sein für die Schwankungen, die der Lehrplan der preußischen Gymnasien im Laufe des 19. Jahrhunderts aufweist.[1]) Johann Schulze, der Organisator des modernen preußischen Gymnasiums, hatte in der Zeit seines maßgebenden Einflusses von 1818 bis 1840 diesem die Aufgabe gestellt, seinen Schülern eine möglichst allseitige Bildung angedeihen zu lassen. Die lebhaften Überbürdungsklagen, die in den dreißiger Jahren laut wurden, waren die Folge. Im Gegensatz zu Schulze suchte Ludwig Wiese, der von 1852 bis 1875 die Angelegenheiten der höheren Schulen leitete, zu einer Vereinfachung des Lehrplans zu gelangen. Er wäre am liebsten zu einem auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplan zurückgekehrt, wie er der Schule der Reformationszeit zu Grunde lag. Das Latein sollte das Hauptarbeitsfeld sein, auf dem es der Schüler zu sicherem und selbständigem Können zu bringen habe; sei diese Grundlage gelegt, so könne die weitere Ausbildung dem eignen Studium überlassen werden. Von diesem Gesichtspunkt war Wiese bei der Revision des Lehrplans im Jahre 1856 geleitet, und doch gelang es ihm nicht, eine wirklich durchgreifende Vereinfachung des Lehrplans herbeizuführen. Den Grund dafür findet

[1]) Die näheren Nachweise bei Friedr. Paulsen, Geschichte d. gelehrt. Unterr. 2. Aufl. II. (Leipzig 1897) S. 276 ff. und Conrad Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrh. (Berlin 1893) S. 31 ff. u. S. 79 ff.

Treitschke[1]) darin, daß die Unterrichtsverwaltung nicht den Mut gehabt habe, der verblendeten öffentlichen Meinung zu widerstehen. „Eingeschüchtert durch die ewigen Klagen über die mangelhaften litterarischen, botanischen, geographischen u. a. Kenntnisse, belastete man den Lehrplan mit immer neuen Fächern, und da man doch fühlte, daß die Gymnasien mit der klassischen Bildung ihren Boden verlieren würden, so fügte man jeder Vermehrung des Unterrichtsstoffes die Weisung hinzu, die Leistungen in den bisherigen Lehrfächern dürften dadurch nicht verringert werden. Der Kopf eines Abiturienten soll gleich einem Taschenkonversationslexikon einen Auszug aus allem Wissenswürdigen in sich aufspeichern; statt einer gesunden, für Ideale begeisterten Jugend ziehen wir uns ein Geschlecht von Zeitungslesern und Zeitungsschreibern heran.“[2]) Die Gymnasien müßten, so rät Treitschke, wieder bescheidener werden und den Wahn aufgeben, als ob sie ihren Schülern eine abgeschlossene Bildung gewähren könnten; die Nebenfächer seien gründlich zu beschneiden. Die schwerste Gefahr, die die Bildung des modernen Menschen bedrohe, liege in der unendlichen Zerstreutheit des inneren Lebens. Eine solche Zeit solle das heranwachsende Geschlecht nicht Vielerlei lernen lassen, sondern ihm die Rüstigkeit des Leibes, die Frische des Geistes, die Kraft zu selbständigem Denken stählen, seinen Geist an das gründliche Verständnis weniger, aber bleibender und echter Werke menschlichen Schaffens gewöhnen und ihm also die Richtung auf das Ewige geben.[3])

Als Treitschke dies schrieb, waren bereits die preußischen Lehrpläne von 1882 erschienen. Diese brachten aber nicht, wie Treitschke damals irrig annahm, eine größere Vereinfachung, sondern sie bedeuteten einen Verzicht auf die Bestrebungen Wieses und eine Rückkehr zu dem Ideal der allseitigen Bildung. Ihr Schöpfer war Hermann Bonitz, der 1875 Wieses Nachfolger geworden war. Er hatte bereits 1849 die österreichischen Gymnasien reorganisiert, und derselbe Grundgedanke wie damals leitete ihn auch jetzt. Er hat denselben in den Vorbemerkungen zu dem österreichischen Organisationsentwurf von 1849 folgendermaßen ausgesprochen: „Als den Gegenstand, in welchem an Gymnasien gleichsam der Schwerpunkt des ganzen Unterrichts zu ruhen habe, hat man bekanntlich die alten Sprachen angesehen; die Durchführung dieses Gedankens wurde aber allerwärts immer schwieriger, je mehr Raum und selbständige Geltung die sogenannten Realien forderten und sich zu erobern verstanden, und sie ist gegenwärtig unmöglich. Mathematik und Naturwissenschaften

[1]) In seinem Aufsatz „Die Zukunft d. deutsch. Gymnas.“ zuerst erschienen in den „Preußischen Jahrbüchern“ 1883, dann wieder abgedruckt: Leipzig 1890.

[2]) In der letzterwähnten Ausgabe S. 25.

[3]) A. a. O. S. 12.

lassen sich nicht ignorieren; sie gestatten auch nicht, daß man die Kraft ihres Lebens zum leeren Schatten irgend einer anderen von ihnen wesentlich verschiedenen Disciplin mache. Der vorliegende Lehrplan verschmäht in dieser Beziehung jeden falschen Schein, sein Schwerpunkt liegt nicht in der klassischen Litteratur, noch in dieser zusammen mit der vaterländischen, obwohl beiden Gegenständen ungefähr die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit zugeteilt ist, sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander. Dieser nach allen Seiten nachzugehen und dabei die humanistischen Elemente, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind, überall mit Sorgfalt zu benutzen, scheint gegenwärtig die Aufgabe zu sein."[1])

Der hier entwickelte Gedanke mußte sich bei der Neuordnung der preußischen Lehrpläne in erhöhtem Maße bei Bonitz geltend machen, als jetzt die gesteigerte Berücksichtigung des Nationalen und Modernen von der öffentlichen Meinung noch mehr gefordert zu sein schien, seitdem durch die großen Ereignisse der Jahre 1866 und 1870/71 das nationale Selbstbewußtsein entfacht und eine rege Entwicklung modernen Kulturlebens insbesondere auf wirtschaftlichem Gebiet in Deutschland begünstigt worden war. So hat denn Bonitz, um für die von dem Geist der Zeit besonders geschätzten Fächer Raum zu schaffen, die Zahl der Wochenstunden für Latein von 86 auf 77, für Griechisch von 42 auf 40 herabgesetzt. Bei manchen Vertretern dieser Fächer erregte dies ernste Klagen[2]), oder man erklärte wenigstens, daß „mit der jetzigen Stundenzahl die äußerste zulässige Minimalgrenze für den klassischen Schulunterricht erreicht sei."[3]) Bedenklicher war, daß sich Bonitz nicht entschließen konnte, die Unterrichtsziele in den klassischen Sprachen herabzusetzen, trotzdem die Unterrichtszeit und das zulässige Maß häuslicher Arbeit erheblich vermindert wurden. So war es erklärlich, daß die verständigen methodischen Anweisungen der Lehrpläne vielfach nicht verwirklicht wurden, und daß die Klagen über Überbürdung, die schon vor dem Erscheinen der Lehrpläne von 1882 wieder erhoben worden waren, nicht verstummten, sondern bald noch lauter erschallten.[4]) Man klagte

[1]) Nach Rethwisch a. a. O. S. 108 f.

[2]) Vgl. z. B. Oscar Jägers Vortrag auf der 19. Vers. d. rhein. Schulm. 11. April 1882 zu Köln. (Zeitschr. f. Gymn.-Wesen [= Z. f. G.] 1882 S. 586 f.)

[3]) So Wilh. Schrader, D. Verfass. d. höheren Schulen. 3. A. (Berlin 1889) S. 10. Übereinstimmend damit H. F. Müller (Blankenburg) (Z. f. G. 1889 S. 419).

[4]) Über die Überbürdungsfrage bietet ein sehr reichhaltiges Litteraturverzeichnis bis 1898 W. Reins Encykl. Handbuch d. Päd., Bd. VII. (Langensalza 1899) S. 165 ff. Für die Erscheinungen aus den folgenden Jahren ist die Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege zu vergleichen. Litteratur zu den weiteren Anklagen gegen das Gymnasium wird im Verlauf der Darstellung angeführt werden.

aber nicht nur, daß das Gymnasium durch Überanstrengung der Schüler deren Nervensystem schädige, man wies auch auf andere gesundheitliche Schädigungen hin, die die Schule, zumal die höhere, verschulde, wie Kurzsichtigkeit, Muskelschwäche, Rückgratverkrümmung, Engbrüstigkeit. So komme es, daß von den zum einjährig-freiwilligen Dienst Berechtigten noch nicht die Hälfte vollkommen tauglich, und von den Tauglichen über ein Viertel kurzsichtig seien.[1]) Darin liege eine ernste Gefahr für die Wehrkraft unseres Volkes. Die Schule müsse daher nicht nur viel ernstlicher darauf bedacht sein, jede Beeinträchtigung der Gesundheit der Schüler abzuwehren, sondern auch die körperliche Entwicklung derselben durch gesteigerte Pflege des Turnens, der Bewegungsspiele und anderer körperlicher Übungen zu fördern.

Daneben wurde die Klage laut, noch immer werde in den Gymnasien das Nationale und Moderne zu wenig berücksichtigt. Die Pflege der Muttersprache und die Beschäftigung mit der deutschen Litteratur, der Unterricht in den Naturwissenschaften, in Geographie und Geschichte (besonders der neueren deutschen), in den modernen Fremdsprachen, im Zeichnen — sie alle litten unter der Vorherrschaft der alten Sprachen. Diese aber seien unnütz für das künftige Leben, sie würden überdies in einseitig formalistischer Weise betrieben, und dieses öde Grammatikpauken hemme die natürliche Entwicklung des jugendlichen Geistes und ersticke jeglichen idealen Sinn. Dazu komme, daß nur ein geringer Teil der

---

[1]) So (übertreibend!) Wilh. Preyer, weiland Prof. d. Biologie in Jena, in seinem Vortrag auf d. Wiesbadener Naturforscherversamml. 1887 „Naturforschung und Schule" (Stuttgart 1887). Der Vortrag erregte damals großes Aufsehen. Einer der Vorkämpfer der konservativ Gesinnten O. Jäger bezeichnet ihn als „bedeutungsvolles Symptom einer weitverbreiteten Zeitkrankheit"; eine ernsthafte Kritik halte er freilich nicht aus. (Z. f. G. 1888 S. 530.) Eine eingehende Widerlegung versucht H. Vaihinger in seinem Vortrag „Naturforschung und Schule" auf der Kölner Naturforscherversamml. 1888 (erschienen: Köln u. Leipzig 1889), O. Jäger, Z. f. G. 1888 S. 49, G. Richter, Pädagogisches Archiv [= Päd. Arch.] 1889 S. 436 ff.

In einem Aufsatz über „Die Zukunft der Schule in Deutschland", der in der Zeitschrift „Die neue deutsche Schule" 1890 S. 353 ff. abgedruckt ist, giebt Preyer von dem Zustand der Gymnasialjugend folgende Schilderung: „Traurig und für manchen Vater und Menschenfreund niederschlagend ist es, mit erleben zu müssen, wie die gegenwärtigen Nachkommen der germanischen Männer schon im zehnten Lebensjahre mit Vernachlässigung der elementaren Grundgesetze aller morphologischen Entwickelung und der physiologischen Arbeitsbedingungen Tag für Tag ihr werdendes Gehirn mit Büchern, mit Buchstaben, immer wieder und wieder mit Buchstaben anstrengen müssen. Blaß und dünnbeinig, schlaff und kurzsichtig, von einer krankhaften Lesewut erfaßt, für starke Reize des materiellen Genußlebens allzu empfänglich, Muskelanstrengungen abgeneigt, so sehen wir einen nicht geringen Teil unserer Gymnasiasten vor unsern Augen zu Stubenhockern heranwachsen."

Schüler das Gymnasium ganz durchmache, ein weit größerer Teil trete mit einer gänzlich unnützen und verkrüppelten Halbbildung in das praktische Leben.

Neben diesen Klagen über Lehrplan und Lehrbetrieb der Gymnasien wurden andere laut über die zu große Zahl der Gymnasien und über den ihnen allein gewährten Vorzug, alle „Berechtigungen" zu verleihen. An vielen Orten bestehe keine andere höhere Schule als ein Gymnasium; dies werde dann auch von zahlreichen Schülern besucht, denen eine lateinlose höhere Schule eine viel angemessenere Bildung geben würde. Aber auch wo mehrere höhere Lehranstalten nebeneinander bestänben, bevorzugten die Eltern das Gymnasium, weil dieses allein durch sein Berechtigungsmonopol ihren Kindern den Zugang zu allen Berufen öffne. Man erblickte in diesem Verhältnisse auch eine der Hauptursachen für die Überfüllung der gelehrten Fächer[1]): die Zahl der Studierenden hatte sich nämlich von 1869 bis 1888 fast verdoppelt (sie war von 17 631 auf 34 118 gestiegen), während sich in demselben Zeitraume die Bevölkerung nicht ganz um ein Fünftel vermehrt hatte (von $40\frac{1}{2}$ auf 48 Mill.). Man betonte ferner, daß die wirtschaftlichen Interessen des Volkes dringend eine Vermehrung der lateinlosen Unterrichtsanstalten und der niederen und mittleren Fachschulen forderten. Endlich forderte seit den Lehrplänen von 1882 der (seit 1875 bestehende) Realschulmännerverein noch dringender als vorher die Erweiterung der Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten; denn nachdem der lateinische Unterricht im Realgymnasium durch diese Lehrpläne erheblich verstärkt worden war, schien noch weniger Grund vorhanden zu sein, seinen Abiturienten den Zutritt zum medizinischen und juristischen Studium zu verwehren; zumal da die im Jahre 1870 gewährte Zulassung zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen sich bewährt habe.

Neben diesen Angriffen, Anklagen und Forderungen fehlte es nicht an mehr oder minder ausgearbeiteten Vorschlägen zur Umgestaltung der Gymnasien. Die Frage der Schulreform trat so im Laufe der achtziger Jahre mehr und mehr in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. Zeitungen und Zeitschriften brachten darüber zahlreiche Aufsätze, Broschüren und Bücher erschienen darüber in großer Zahl, Vorträge wurden gehalten, Versammlungen veranstaltet, Vereine gegründet, Petitionen in Umlauf gesetzt. Am 6. März 1889 erklärte der preußische Kultusminister v. Goßler im Abgeordnetenhaus, daß dem

[1]) Vgl. über diese Frage Pietzker und Treutlein, D. Zudrang zu d. gelehrten Berufsarten, s. Ursachen und etwaigen Heilmittel. Braunschweig 1889. Matzat, D. Überfüll. d. gelehrten Fächer. Berlin 1889.

Ministerium in den Jahren 1882 bis 1889 nicht weniger als 344 verschiedene Reformvorschläge bekannt geworden seien. Demgegenüber ließen es aber auch natürlich die Vertreter des Bestehenden an energischer Abwehr nicht fehlen. In diesem wirren Durcheinander von entgegengesetzten Meinungen und sich durchkreuzenden Bestrebungen dürften sich aber doch, wenn man sich auf das Wesentliche beschränkt, drei Hauptrichtungen unterscheiden lassen, die auch im Laufe der Zeit durch drei besondere Vereine ihre Vertretung fanden. Unter denen nämlich, die in dem Kampfe um die Schulreform Stellung nahmen, tritt hervor eine fortschrittliche Linke, vertreten durch den „Verein für Schulreform", eine konservative Rechte, repräsentiert durch den „Gymnasialverein" und eine Mittelpartei, die der „Einheitsschulverein" darstellt.[1]) Neben diesen Vereinen sind für die Reformbewegung von Bedeutung der „Realschulmännerverein" und der „Verein zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens", der Ende 1889 durch den Direktor der Gewerbeschule zu Hagen i. W. Gustav Holzmüller ins Leben gerufen wurde.[2]) Hier kann ein näheres Eingehen auf diese beiden letzteren Vereine unterbleiben. Ihre Bestrebungen sind zwar geeignet, Veränderungen herbeizuführen in der Zahl der Gymnasien und ihren äußeren Vorrechten, sie beziehen sich aber nicht auf seine innere Organisation. Wohl aber gilt dies von den drei zuerst erwähnten Vereinen. Diese und die durch sie vertretenen Richtungen sind deshalb hier näher zu betrachten.

II. Teil.

Die Hauptrichtungen der Reformbewegung.

I. Kapitel.

Die Vertreter einer durchgreifenden Reform.

Derjenige, der den „Verein für Schulreform" begründet und seither auch geleitet hat, ist Friedrich Lange in Berlin, früher Redakteur der „Täglichen Rundschau", dann der „Deutschen Zeitung". Er hat einen

---

[1]) Eine in der Sache übereinstimmende Einteilung giebt W. Rein, Am Ende d. Schulref.? (Langensalza 1893) S. 18.

[2]) Vgl. dazu Holzmüllers Schrift „Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen" (Hagen i. W. 1890), besonders S. 55 ff.

klaren realistischen Sinn bewährt, indem er von vornherein aus der Überzeugung heraus handelte, daß es bei der Fülle der mannigfachsten Schulreformbestrebungen vor allem darauf ankomme, ein bestimmtes, klar erkanntes Ziel „aus der bloß papierenen Existenz in Broschüren und Zeitungsartikeln zunächst zu allgemeiner Anerkennung im deutschen Volke und dann, wenn möglich, auch zur That hinaus zu führen.“ [1]) So gab er denn während des Frühlings 1887 in der „Täglichen Rundschau“ die Anregung, man müsse die Stimmen der mit dem höheren Schulwesen Unzufriedenen in einer Masseneingabe an den preußischen Unterrichtsminister v. Goßler sammeln. Unterstützung für diesen Plan suchte er zu gewinnen an der unter Leitung des Sanitätsrats Conrad Küster in Berlin bestehenden „Deutsch-akademischen Vereinigung“. Dort hielt in der Hauptversammlung vom 4. Juli 1887 der Landtagsabgeordnete v. Schenckendorff einen Vortrag über die Grundzüge einer allgemeinen deutschen Schulreform und auf Antrag Langes beschloß die Versammlung die Veranstaltung einer Masseneingabe. Da sich aber herausstellte, daß die wenig über 100 Mitglieder umfassende „Deutsch-akademische Vereinigung“ weder genügende Kräfte noch irgend welche Geldmittel hatte, so konstituierten sich die mit der Ausführung betrauten Männer (Küster, Lange, Th. Peters, Generalsekretär des Vereins deutscher Ingenieure, und v. Schenckendorff) selbständig als „Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform“. Nach mehrfachen Entwürfen v. Schenckendorffs stellte der Ausschuß im wesentlichen nach den Ansichten Langes den Wortlaut der Eingabe an den Kultusminister [2]) fest, welche an diesen die Bitte richtete, er solle die Initiative ergreifen zu einer „durchgreifenden Schulreform in Deutschland“ und zu diesem Zwecke „1) aus berufenen Kreisen Deutschlands Vorschläge und Gutachten zur Frage einer Reform der deutschen Schule einholen, 2) mit geeigneten Personen und Vertretern von Körperschaften, insbesondere auch mit solchen, welche inmitten des heutigen Lebens stehen, über die Grundzüge dieser Reform und den Gang ihrer Durchführung in Beratung treten, sowie die Ergebnisse dieser Beratung thunlichst ausführlich der Öffentlichkeit übergeben.“ Die Werbung von Unterschriften für diese Eingabe nahm die Zeit vom Herbst 1887 bis Frühling 1888 in Anspruch. Sie erbrachte im ganzen 22 409 Unterschriften. Fast die Hälfte aller Unterschriften kam aus dem Leserkreis der „Täglichen Rundschau“; auch beteiligten sich an der Sammlung

[1]) Vgl. in dem Anhang von Langes Buch „Reines Deutschtum“, Grundzüge einer nationalen Weltanschauung, (Berlin 1893) den Aufsatz: Aus d. Praxis der Schulreform I. S. 186. — Auch das Folgende ist Langes Darstellung entnommen.

[2]) Sie ist abgedruckt im Päd. Arch. 1888 S. 257 ff.

der Realschulmännerverein und die Zweigvereine des Verbands deutscher Ingenieure, der auch die fehlenden Geldmittel beisteuerte. —

Über die Frage, wie tiefgreifend damals das Reformbedürfnis gewesen sei, gehen die Urteile sehr auseinander. Lange sieht durch die Zahl der Unterschriften den zweifellosen Beweis erbracht, „daß nunmehr ein großer Teil des deutschen Volkes von der Notwendigkeit einer baldigen Reform des höheren Schulwesens durchdrungen sei und dieses Bedürfnis auszusprechen verlange.“ [1])

Er hebt dabei hervor, daß wegen der beschränkten Geldmittel „eine Agitation im größten Stile“ unmöglich gewesen sei, daß die deutsche Presse damals noch wenig Verständnis und Teilnahme für eine deutsche Schulreform zeigte, daß der Tod der beiden deutschen Kaiser im Jahre 1888 das Interesse von diesen Bestrebungen abgelenkt habe, und daß diese natürlich nur bei den gebildeten Kreisen des Volkes hätten thätige Theilnahme erwecken können. So hätten dann auch nahezu 70 v. H. der Unterzeichner den akademisch gebildeten Berufen angehört; 25 Stadtvertretungen und 16 Handelskammern und Gewerkvereine hätten sich in corpore an der Unterzeichnung beteiligt.

Oscar Jäger, Gymnasialdirektor in Köln, einer der gewandtesten Verteidiger des bestehenden Gymnasiums, urteilt anders über die Bedeutung der Petition.[2]) Er betont, es werde bei Sammlung der Unterschriften auch hier zugegangen sein, wie es bei Petitionen zuzugehen pflege, nämlich sehr menschlich; freilich stehe die Thatsache fest, „daß 18 Jahre, nachdem unsere Nation eine große Prüfung durchzumachen gehabt und dieses ihr Examen ziemlich gut bestanden habe, eine namhafte Anzahl von gebildeten, je in ihrem Fach sehr urteilsfähigen Männern — Juristen, Ärzte, Geistliche, Lehrer, Industrielle u. s. w. — unser gesamtes Schulwesen einer radikalen Reform für bedürftig erkläre! Er hält nun allerdings diese Ansicht für irrig, und er meint, daß der Ruf nach einer durchgreifenden Schulreform „von einer Anzahl Unzufriedener als ein vages Gemurmel begonnen hat, von einer Menge oberflächlicher Leute aufgenommen worden ist, durch allerlei gute und schlimme Kräfte, Enthusiasten und selbstsüchtige Streber sich verstärkt hat, von einer agitatorischen Gesellschaft (er meint den Realschulmännerverein) zu ihren besonderen Zwecken ausgebeutet wird und so sich jetzt den Schein einer wirklichen Macht geben kann.“[3]) In seiner Schrift sucht nun Jäger zunächst die Erklärung dafür zu finden, „wie es hat kommen

[1]) A. a. O. S. 188.

[2]) Vgl. seine Schrift „Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform“ (Wiesbaden 1889) S. 3 f.

[3]) A. a. O. S. 7.

können, daß man jetzt, kurz nach einem siegreichen Nationalkrieg, inmitten eines rüstigen Vorwärtsschreitens in allem Wissen und Können, inmitten einer Regsamkeit, welche durch eine in der Geschichte menschlicher Kultur beispiellose Zugänglichkeit aller intellektuellen Hilfsmittel fruchtbar gemacht wird, der Nation den ungeheuren Bären aufbindet, daß sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange."[1]) Als Hauptgründe führt er an, das Gymnasium sei von jeher in besonderem Maße der Kritik und zwar von seiten derjenigen Klassen des Volkes, die am meisten zur Kritik neigten, ausgesetzt gewesen. Eine Kollision „mit der Schule" komme ja gar leicht vor; in keinem Beruf könnten auch so viele Fehler begangen werden als in „dem unendlich schwierigen des zur Wissenschaft und durch Wissenschaft erziehenden Unterrichts": in keinem aber sei weniger auf die Nachsicht des beteiligten Publikums zu rechnen. Ferner vermisse man im späteren Leben oft diese oder jene Kenntnis; man sei dann sogleich geneigt, diesen Mangel dem Gymnasium zur Last zu legen. Auch gebe es in Deutschland eine stets sehr zahlreiche und auf keinem Gebiet zahlreicher als auf dem des Unterrichts vertretene Klasse von solchen nämlich, „denen das Gute nicht gut genug ist, und welche stets geneigt sind, statt im Einzelnen zu bessern, das Ganze zu reformieren". Sei aber einmal eine solche Modefrage vorhanden, so bemächtigten sich ihrer natürlich die Zeitungen. Es sei irrig zu meinen, diese spiegelten bloß wieder, was unter dem Volke an Ideen, Wünschen, Bestrebungen vorhanden sei: „in sehr vielen Fällen schafft die Presse in ihrem Interesse, um ihrem Publikum etwas ‚bieten' zu können, erst die Strömung und giebt dem Vereinzelten, Unbedeutenden, Unberechtigten den Anschein der Kraft und damit, auf diesem Gebiete geistiger Interessen, wirkliche Kraft."

Schon kurz vorher[2]) hatte Jäger hervorgehoben, daß die Schulverbesserer vielfach Mangel an Sachkenntnis zeigten, daß allen Reformvorschlägen nur der Widerwille gegen die alten Sprachen gemeinsam sei, offenbar weil diese den Reformern oder ihren Kindern die meiste Not gemacht hätten; daß endlich durch die ganze Bewegung auf dem Gebiet der Schule, das vor anderen Ruhe, Sicherheit und Autorität verlange, ein Gefühl der Unsicherheit und Unruhe hervorgerufen und eine vage Unzufriedenheit genährt werde. Es sei deshalb „der wertvollste Beitrag zu der Reform des Gymnasiums, wenn das Gerede darüber aufhöre."

Derartige Urteile Jägers erregten allerdings mannigfachen Widerspruch nicht nur bei den Vertretern einer mehr oder minder tiefgreifenden

[1]) A. a. O. S. 7 f.

[2]) In einem Vortrag auf der 25. Vers. d. rhein. Schulm. 1888. (Z. f. G. 1888 S. 529 f.)

Reform[1]), sondern auch unter den konservativ Gesinnten selbst. So erklärte Otto Frick[2]), den wir noch als einen der Hauptvertreter der pädagogischen Mittelpartei kennen lernen werden, auch „der naivste Optimist werde sich nicht mehr durch das Morphium einschläfern lassen wollen", das Jäger in den angeführten drastischen Äußerungen darreiche; und der durchaus gymnasialfreundliche Paul Cauer[3]) gesteht: „die Nation ist wirklich unzufrieden mit ihrem Schulwesen, und sie hat Grund dazu".

Die Wahrheit wird auch hier in der Mitte liegen. Lange selbst hat gelegentlich auch anders geurteilt als in der oben angeführten Stelle. Auf der 6. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform im Mai 1894 erklärt er, daß jetzt ein Ruhebedürfnis des großen Publikums eingetreten sei, und fügt bei: „Das Interesse an der Schulfrage ist ja niemals besonders rege gewesen."[4]) Ein andermal rügt er das mangelnde Interesse des Abgeordnetenhauses an der Schulfrage: es sei „über alles Maß verständnislos und träge in denjenigen Fragen, welche nicht den politischen Parteiehrgeiz aufstacheln."[5]) —

Obwohl in der Petition um Schulreform keine bestimmten Abänderungsvorschläge gemacht waren, so sah man sie doch mit Grund als gegen die bestehende Verfassung des Gymnasiums gerichtet an, und so begannen denn im Juli 1888 die Verteidiger derselben eine Gegenagitation. Es erschien die sog. „Heidelberger Erklärung"[6]), ausgehend von einer Anzahl Heidelberger Professoren, die besonders bei Universitätsprofessoren und Gymnasiallehrern im Umlauf gesetzt wurde. Es wurde in dieser Erklärung daran erinnert, daß „die deutschen Nation allen Grund habe, für das, was durch die deutschen Gymnasien erreicht worden sei und erreicht werde, dankbar zu sein"; und es wurde gefordert, daß „an den Grundzügen des Lehrplans der humanistischen Gymnasien, insbesondere auch an der diesen Schulen eigentümlichen Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur festzuhalten sei".

---

[1]) Vgl. die Gegenschriften von Otto Perthes: Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens (Gotha 1890) und Q. Steinbart, Direktor O. Jäger: Die Petition um Schulreform und d. Realschulmännerverein (Duisburg 1890); außerdem ist zu beachten der Aufsatz v. Ad. Matthias, D. Masseneingabe f. durchgreif. Schulref. in dessen Buche „Aus Schule, Unterr. und Erz." (München 1901) S. 16 ff.

[2]) Lehrproben und Lehrgänge, 27. Heft (Febr. 1891) S. 104.

[3]) Unsere Erziehung durch Griechen und Römer (Berlin 1890) S. 1.

[4]) Zeitschrift für d. Reform d. höheren Schulen [= Z. f. R.] 1894 S. 57.

[5]) Reines Deutschtum S. 208.

[6]) Die Erklärung ist mit den Unterschriften und einem Vorwort herausgegeben worden von Gustav Uhlig (Heidelberg 1888). Vgl. dazu d. Aufs. von Matthias: D. Bedeutg. d. hdb. Erkl. (a. a. O. S. 41 ff.)

Diese Erklärung fand 4241 Unterschriften, meist von Beamten und Gelehrten, darunter etwa 500 Universitätsprofessoren. —

Im Oktober 1888 wurde die Petition um Schulreform samt den Unterschriften von dem Geschäftsausschuß persönlich dem Minister v. Goßler überreicht. Trotz der äußerlich wohlwollenden Aufnahme gewannen doch Lange und seine Begleiter den Eindruck, daß dem Minister „die Schulreformbewegung eine ziemlich lästige Sache sei".[1]) Kurz vorher hatte der Geschäftsausschuß durch eine Eingabe vom 30. September 1888 auch den Reichskanzler Fürsten Bismarck um seine Unterstützung gebeten. Eine Antwort darauf erfolgte nicht, Bismarck soll aber mit Bezug auf die Angelegenheit geäußert haben: „Handelsminister habe ich schon werden müssen, soll ich nun auch noch Kultusminister spielen?" Diese Eingabe[2]) an den Reichskanzler ist deshalb von besonderem Interesse, weil darin nicht bloß — wie in der Petition an den Kultusminister — die Reformbedürftigkeit der höheren Schulen behauptet wurde, sondern auch die positiven Ziele und Wege der Reform angedeutet wurden. Es hieß darin: „Wir sind der Ansicht, daß heute nicht mehr die toten Sprachen und die alte Kultur, sondern die deutsche Sprache, die deutsche Litteratur und die deutsche Geschichte zum Ausgangs- und Mittelpunkt einer deutschen nationalen höheren Bildung gemacht werden müsse." Die alten Sprachen unterstützten allerdings den Einblick in die historische Entwickelung, aber daß sie allein das Mittel seien, das Denken formal zu bilden und zu einer idealen Auffassung des Lebens zu erziehen, sei irrig. Es sei darum das Studium der alten Sprachen erst in den höheren Klassen zu beginnen oder doch in seinem Umfange einzuschränken. Außer der Anpassung der Lehrstoffe an die Erfordernisse der heutigen Zeit sei weiterhin erforderlich größere Berücksichtigung der Ausbildung der körperlichen Kräfte, der Sinne und des Anschauungsvermögens, psychologisch richtigeres Lehrverfahren, bessere Lehrerbildung und einheitlichere Organisation des Schulwesens, um den Übergang von einer Schulgattung zur andern zu erleichtern. „Es müßte" — so wird weiter gefordert — „das eifrigste Bestreben einer Schulreform sein, den jungen Leuten, welche die höheren Schulen bis zu der wichtigen Stufe der Berechtigung zum einjährigen Dienst besuchen[3]), eine möglichst abgeschlossene, für das praktische Leben brauchbare Bildung mitzugeben und bis zu dieser Stufe die Lehrpläne der höheren Schulen so einheitlich und gleichmäßig zu gestalten, wie es irgend die Rücksicht auf die Fortsetzung des Unterrichts zuläßt."

[1]) Reines Deutschtum S. 189 f., was auch zu dem Folgenden zu vergleichen ist.

[2]) Sie ist abgedruckt im Päd. Arch. 1889 S. 98 ff.

[3]) Nur in deren Interesse hätte der Reichskanzler, wie Lange bemerkt, von Reichswegen in die Schulorganisation der Einzelstaaten eingreifen können.

Endlich wird auch noch eine Regelung der Berechtigungsfrage als notwendig bezeichnet.

Während in dieser Eingabe noch eine Reihe von Reformen verlangt wird, entschloß sich Lange bald, seine Bestrebungen noch entschiedener auf ein Ziel zu konzentrieren. Dazu mochte die Aufforderung v. Goßlers beitragen, einen ganz bestimmten, in seinen Wirkungen übersehbaren Vorschlag zu unterbreiten. So bereitete er den Plan vor, „einen Verein für Schulreform auf der Idee einer einheitlichen sechsklassigen Mittelschule zu gründen", sicherte sich dazu die Mitwirkung von Peters und verfaßte im Februar 1888 eine dahingehende Denkschrift.

Am 6. März 1889 interpellierten in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses anläßlich des Kultusetats mehrere Abgeordnete den Kultusminister wegen der Schulreform, und insbesondere vertrat v. Schenckendorff die Eingabe des „Geschäftsausschusses".[1]) Der Minister antwortete in einer ausführlichen Rede, in der er als sein Programm bezeichnete: „Die Herstellung eines richtigen Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, eine Minderung der Anstalten, eine Erschwerung von Neugründungen, eine Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer, namentlich zu Ungunsten der lateintreibenden, insbesondere gymnasialen höheren Anstalten, ferner Ausbau der Lehrpläne, die Besserung der Methode, den Versuch nach Untersekunda einen Abschnitt zu finden, ferner eine bessere Ausbildung der Lehrer, endlich Hebung der Körperpflege." Er erregte durch den Hinweis auf die 344 Reformvorschläge der letzen Jahre die Heiterkeit des Hauses und betonte: „In der ganzen Flucht der Erscheinungen ist die Zahl der positiven Vorschläge, welche eine relativ allgemeine Billigung gefunden haben, eine minimale, oder sie ist eigentlich gleich Null." Unter dem Beifall des Hauses schloß er mit den Worten: „Es würde ein Unglück für die Nation sein, wenn man frühzeitig, ohne die sichersten und reichsten Erfahrungen, an den festesten Grundlagen rütteln wollte, auf welchen das humanistische Gymnasium erwachsen ist."

Die ablehnende Haltung des Ministers und der Majorität des Abgeordnetenhauses gegenüber der Forderung einer durchgreifenden Reform bestimmte Lange, nicht länger damit zu zögern, durch Begründung eines Vereins eine möglichst große Zahl von Reformfreunden auf einen ganz bestimmten, praktisch durchführbaren Reformvorschlag zu vereinigen. Die erwähnte Denkschrift[2]) wurde nunmehr an die Unterzeichner der großen Petition versandt. Darin wurde als einzige Aufgabe des zu

[1]) Der stenographische Bericht über die Verhandlungen ist abgedruckt: Päd. Arch. 1889 S. 373—425.

[2]) Sie ist abgedruckt: Päd. Arch. 1889 S. 480—487.

gründenden Vereins für Schulreform die bezeichnet: „Mit einer über das ganze Reich verbreiteten Organisation durch Rede und Schrift das Verständnis für die einheitliche Mittelschule in allen gebildeten Kreisen zu fördern und alles zu thun, was zur Verwirklichung dieser Idee führen könnte." Da auf die Versendung der Denkschrift hin zahlreiche Beitrittserklärungen einliefen, so wurde am 4. April 1889 auf der Grundlage derselben der „Verein für Schulreform" begründet. In den ersten Paragraphen seiner Satzungen wurde der Begriff der „einheitlichen Mittelschule" folgendermaßen erläutert: „Unter ‚einheitlicher Mittelschule' ist eine sechsklassige Schule mit einem den Bedürfnissen angepaßten Lehrplan zu verstehen, welche die entsprechenden Klassen der Volksschule (3) zur Voraussetzung hat und zugleich die gemeinsame Vorstufe für die oberen (3) Klassen der jetzigen neunklassigen Schulen — Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule — darstellt."

Die Mitgliederzahl des Vereins stieg bald auf etwa 2500; Ortsgruppen wurden in mehreren Städten gebildet und die „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen"[1] (Braunschweig, Verlag von Otto Salle) begründet, die bis heute von Lange redigiert wird und sowohl als Vereinsorgan dient, wie auch der litterarischen Förderung der Vereinszwecke gewidmet ist. Am 3. Oktober 1889 wurde von seiten des Vereins eine Eingabe an den Kultusminister[2] gerichtet, in der er gebeten wurde, praktische Versuche zu machen, „zur Entscheidung der Frage, wie weit auf Gymnasien und Realgymnasien der Unterricht in den alten Sprachen aus den unteren Klassen in höhere ohne Schädigung der Abiturienten-Leistungen hinaufgeschoben werden könne". Beigefügt war ein von Kühn (Wiesbaden) verfaßter Entwurf von Lehrplänen. Eine Antwort auf die Eingabe erteilte der Minister nicht. Daß von ihm kein Entgegenkommen zu erwarten stand, hatte man schon daraus schließen können, daß er bereits vorher in einem Schreiben an den Vereinsvorstand erklärt hatte, der Plan einer einheitlichen Mittelschule mit dreiklassigem Oberbau „liege nicht in der Richtung seiner zunächst anzustrebenden Verbesserungen des höheren Schulwesens". —

Es mag an dieser Stelle etwas näher eingegangen werden auf die geschichtliche Entwicklung der Idee einer einheitlichen Mittelschule bezw. eines lateinlosen Unterbaues der verschiedenen höheren Schulen und auf die wichtigsten Gründe, die man dafür und dagegen geltend gemacht hat.

---

[1] Sie führte anfangs den Titel: „Mitteilungen des Vereins für Schulreform."

[2] Mitgeteilt im Päd. Arch. 1890 S. 1—20.

Schon Comenius [1]) (1592—1671) empfiehlt, alle Kinder bis zum 13. Jahr in der Muttersprach- oder Volksschule gemeinsam zu unterrichten; erst danach soll mit Lateinisch begonnen werden. Auch ist er der Ansicht: „Eine jede Sprache muß für sich gelernt werden, nämlich zuerst die Landessprache, dann diejenige, welche an deren Stelle zu gebrauchen ist, etwa die Sprache des Nachbarvolks — denn die Umgangssprachen sind den gelehrten vorauszuschicken —, dann Latein, nach diesem Griechisch, Hebräisch u. s. w., immer eine nach der andern, nie ein paar zugleich, sonst verwirrt eine die andere." Allmählich wurde denn auch das Lateinische, das man im 16. Jahrhundert noch mit dem 6. Lebensjahre begonne hatte, auf das 10. verschoben. Versuche einer weiteren Zurückschiebung finden sich im 18. Jahrhundert. Damals war die Lateinschule (das Gymnasium) noch die einzige höhere Schule, die alle aufnahm, die eine höhere Vorbildung anstrebten, als sie die Volksschule gewähren konnte. Es konnte natürlich nicht unbemerkt bleiben, daß diese Vorbildung nicht die geeignete war für diejenigen, welche nicht studieren wollten. Man suchte nun Abhilfe zu schaffen, teils durch Begründung besonderer Realschulen, teils dadurch, daß man die unteren Klassen der Lateinschule als Real- oder Bürgerschule einrichtete.[2]) Die Entwicklung des höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert verlief aber auf dem ersten Wege: es entstanden die verschiedenen Formen der Realschule neben den Gymnasien.

Im 19. Jahrhundert wurde in Deutschland[3]) der Gedanke des lateinlosen Unterbaues nachdrücklich und erfolgreich wieder vertreten von

---

[1]) Vgl. Karl Reinhardt, Die Schulordnung in Comenius' Unterrichtslehre und die Frankfurter Lehrpläne (Leipzig 1894).

[2]) Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. II. S. 83, 97 f. — Über einen durchgeführten Plan einer solchen Realschule und Gymnasium kombinierenden Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau aus dem Jahre 1771 vgl. meine Schrift: „D. Reform d. Schulwes. im Kurfürstentum Mainz unter Emmerich Joseph" (Mainz 1897). Veröffentlicht habe ich diesen von Steigentesch herrührenden Plan in den Progr. des Gießener Gymnasiums 1897—99.

[3]) Die Empfehlung und praktische Erprobung des lateinlosen Unterbaues in außerdeutschen Ländern — in Norwegen z. B. wurde er schon 1869 eingeführt — kann hier übergangen werden, weil die wichtigsten deutschen Befürworter dieser Reformidee, Ostendorf und Lange, von diesen Verhältnissen keine Kenntnis hatten. (Vgl. Lange, Reines Deutschtum S. 185 f.) Über die hier in Betracht kommenden Neuerungen in außerdeutschen Ländern vgl. Krumme, Die Änderungen im höheren Schulwesen einiger außerdeutschen Staaten während der letzten 20 Jahre, Z. f. R. 1890 S. 41 ff. W. Wetekamp, Schulreformen u. Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern, Progr. d. Realgymn. z. hl. Geist in Breslau 1897. Ferner: Zur Schulreformbewegung in den skandinavischen Ländern, Päd. Arch. 1899 S. 708—21.

dem rheinischen Schulmann Ostendorf. Er empfahl, den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen zu machen.[1]) Im Jahre 1877 trat dafür ein Clemens Nohl, Direktor der Mädchenschule in Neuwied.[2]) Ohne Kenntnis dieser Vorgänger[3]) hat sodann Lange die Idee des einheitlichen Unterbaues zum Hauptziel seiner Schulreformbestrebungen gemacht. Damals fehlte es übrigens nicht mehr an praktischen Versuchen mit dieser Einrichtung. Seit 1876 hat Matzat, Direktor der Landwirtschaftsschule in Weilburg a. d. L. an seiner Anstalt den Beginn des Französischen vor den des Lateinischen gerückt;[4]) seit Ostern 1878 hat an der Altonaer Realschule I⁰ (jetzt Realgymnasium) Direktor Ernst Schlee, der von Ostendorf dazu angeregt war, einen dreiklassigen lateinlosen Unterbau für Realschule und Realgymnasium eingeführt: Französisch beginnt in Sexta, Latein erst in Untertertia.[5]) Im Jahre 1885 folgte das Realgymnasium in Güstrow, 1887 die Guericke-Schule in Magdeburg.

---

[1]) In seiner Schrift: „Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht?" (Düsseldorf 1873). Auch auf der Berliner Schulkonferenz im Okt. 1873 trat er dafür ein; (vgl. Protokolle der im Okt. 1873 abgehalt. Konferenz über verschiedene Fragen d. höheren Schulwesens [Berlin 1874], besonders S. 51 und S. 85—88); ähnlich hatte er sich schon 1865 geäußert in einer Rede zur Einweihung der Realschule zu Lippstadt. Darin erklärte er u. a.: „Ich neige mich von Jahr zu Jahr entschiedener zu der Ansicht, daß, ehe drei Menschenalter vergehen, die Knaben unseres Volkes ihren Sprachsinn nicht mehr zunächst an der lateinischen, sondern an einer der neueren Sprachen schärfen werden; daß hierin und in der hieraus überhaupt entspringenden geistigen Gewandtheit, sowie in dem durch die fremde Sprache erweckten und geläuterten Bewußtsein vom Wesen und Werte der eigenen Nationalität und der Muttersprache einerseits, anderseits an den Elementen der für jeden wirklichen Staatsbürger der Neuzeit unentbehrlichen Kenntnisse die gemeinsame Grundlage der Bildung des gesamten Bürgertums und Beamtentums bestehen, und daß sich daran bei verschiedenen Persönlichkeiten und für verschiedene Zwecke eine mannigfache Erweiterung derselben und Vertiefung namentlich durch das Studium des klassischen Altertums in den späteren Knaben- und Jünglingsjahren anschließen wird." Er befürwortet den Plan auch aus nationalen Rücksichten und hofft davon Erstarkung des Gefühls der Zusammengehörigkeit.

[2]) Vergl. Anmerkung S. 16.

[3]) Reines Deutschtum, S. 186. — Auch der Verein deutscher Ingenieure forderte auf seiner 27. Hauptversammlung am 24. Aug. 1886 eine einheitliche Mittelschule mit 6jähriger Unterrichtsdauer und einer Fremdsprache als Mittelglied zwischen der Volksschule und einem 3jährigen Oberbau, für welchen zwei gleichberechtigte Kurse, ein altsprachlich-geschichtlicher und ein neusprachlich-naturwissenschaftlicher, vorgesehen wurden.

[4]) Vgl. Landwirtsch. Jahrbücher V. (1876) S. 377—384: „Zum Sprachunterricht an den Landwirtschaftsschulen".

[5]) Vgl. Schlee, Geschichte des Altonaer Realgymnasiums, Progr. 1897.

Der Altonaer Einrichtung hat Lange, bestimmt durch die ablehnende Haltung des Kultusministers, seine ursprünglich weitergehende Forderung angepaßt. In der Denkschrift zur Begründung des Vereins für Schulreform vom Februar 1889 war nämlich noch eine einheitliche Mittelschule von 6 Jahreskursen gefordert, an der durch rechtzeitige Einschiebung von fakultativem Unterricht in Lateinisch und Griechisch oder in den Realfächern diejenigen Schüler, welche später in eine höhere Schule übergehen wollen, für den Unterricht dieser Anstalt vorbereitet werden. In dem der Eingabe an Goßler vom 3. Oktober 1889 beigefügten Lehrplan von Kühn heißt es: „Inwieweit es möglich ist, den gesamten Latein-Unterricht von U III bis U II fakultativ zu machen und die Einheit der Schule gleichzeitig zu wahren, kann sich erst später auf Grund der Erfahrung ergeben." Thatsächlich ist auch durch die — noch später zu erwähnenden — weiteren praktischen Versuche mit einem lateinlosen Unterbau nicht ein 6klassiger, sondern nur ein 3klassiger Unterbau geschaffen worden: davon den lateinischen bezw. griechischen bis U II einschließlich nur fakultativ zu machen, hat man zunächst abgesehen. —

Sehen wir nun zu, welche Gründe man für und gegen diesen gemeinsamen Unterbau, soweit er bis jetzt realisiert worden ist (mit Verschiebung des Lateinischen bis U III, des Griechischen bis U II), vorgebracht hat.[1])

---

[1]) Ich führe hier einige wichtigere Schriften über die Frage an und berücksichtige dabei (wie auch im Text) die Erscheinungen bis zur Gegenwart. Es darf dies meines Erachtens geschehen, weil sich eine Entwicklung in der Art der Empfehlung oder Bekämpfung des lateinlosen Unterbaues kaum konstatieren läßt, nur daß man in letzter Zeit mehr auf die damit gemachten Erfahrungen hinweist, worüber später genauer zu reden sein wird.

Schriften für den lateinlosen Unterbau:

Clemens Nohl, Ein neuer Schulorganismus. Neuwied u. Leipzig 1877. Pädagogik f. höh. Lehranstalten Bd. I. Berlin 1886. Der gemeinsame lateinlose Unterbau und die Schulkonferenz v. Dez. 1890. Neuwied u. Leipzig 1891. Wider die Uhligsche Schrift: Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Neuwied u. Leipzig 1892. Neue Beiträge zur Schulreform. Essen 1899.

Gustav Völcker (Direktor des Realprogymnasiums zu Schönebeck a. E.), Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen. Berlin 1887. In welcher Weise würde die Priorität des Französischen auf den deutschen Elementarunterricht einwirken? N. Jahrb. f. Philol. u. Päd. 1889. Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt? A. a. O. (Die 2 letzten Abhandlungen sind wieder abgedruckt in der Beilage z. Jahresbericht d. Realprogymn. zu Schönebeck 1889.) Zum späten Beginn des lat. Unterrichts. N. Jahrb. f. Philol. u. Päd. 1891 (u. wieder Progr. v. Schönebeck 1891).

1. Man hat zunächst aus rein didaktischen Erwägungen nachzuweisen gesucht, daß es sich empfehle, den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit dem Lateinischen, sondern mit einer modernen Fremdsprache, insbesondere mit dem Französischen, zu beginnen.[1]) Man hat ausgeführt:

Karl Reinhardt (Dir. d. Goethegymn. in Frankfurt a./M.), Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung. Frankfurt a./M. 1892. Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Frankfurt a./M. 1892.

L. Viereck, Werden und Bestand der Reformschulen. Z. f. R. 1897 S. 63 ff.

Peter Treutlein, Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterbau. Progr. des Reformgymn. z. Karlsruhe 1899.

Ernst Lentz, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten (im Auftrage d. Vereins f. Schulreform erläutert). Berlin 1900.

H. Bernhard, Die Sonderart des lateinischen Anfangsunterrichts an der Frankfurter Reformschule. Z. f. R. 1899 S. 22 ff.

Schriften gegen den lateinlosen Unterbau:

Gegen Völcker: Oscar Weißenfels, Z. f. G. 1888 S. 593 ff. (und wieder: Kernfragen d. höheren Unterr. [Berlin 1901] S. 143 ff).

Gustav Uhlig, Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg 1892. Von demselben zahlreiche Aufsätze in der Zeitschrift „Humanistisches Gymnasium", besonders im Jahrg. 1891 u. 1898.

Fritz Schulze, Progr. d. französ. Gymn. Berlin 1895.

Fritze, D. sogen. Reformgymn. Hum. Gymn. 1899 S. 130 ff.

Georg Schmid in K. G. Schmids Geschichte der Erziehung V. 1. Abt. (Stuttg. 1901) S. 458—78.

Gründe für und wider finden sich in den

Verhandlungen der Dezemberkonferenz von 1890 (Verhandlg. üb. Fragen d. höh. Unterr. [Berlin 1891] S. 76—172), der 45. Philologenversammlung in Bremen 1899 (vgl. darüber den Aufsatz von Rudolf Menge in den „Lehrproben und Lehrgängen" [Halle, Waisenhaus] H. 62 S. 1 ff.) und der Junikonferenz von 1900 (Verhandlg. üb. Fragen d. höh. Unterr. [Halle 1901] S. 75—98).

Weitere Litteratur bei Knabe, Artikel „Reformschulen" in Reins Encyklopädie V. S. 776 ff.

[1]) Schon Ostendorf hat in der oben erwähnten Schrift von 1873 in dieser Weise seinen Vorschlag zu begründen gesucht. Damals war ihm unter anderen auch der um die Methodik des lateinischen Elementarunterrichts sehr verdiente J. Lattmann entgegengetreten (Päd. Arch. 1874 S. 178 ff.). Dieser hatte zwar selbst schon die Verschiebung des Lateinischen nach V in einem Progr. von 1871 gefordert, er verwarf aber die Vorausnahme des Französischen. Nachdem aber Völcker den Vorschlag Ostendorfs wieder aufgenommen und eingehender zu begründen versucht hatte, stimmte ihm auch Lattmann bei in der wissenschaftlichen Beilage des Clausthaler Programms 1888: „Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird?" Lattmann stellt übrigens zur Erwägung, ob nicht das Englische als erste Fremdsprache wenigstens für das nördliche Deutschland zweckmäßiger sei. Empfohlen hat dies schon vorher L. Wieweger („Das Einheitsgymnasium". Danzig 1887), besonders weil das Englische wegen seiner außerordentlichen Formeneinfachheit vor allen anderen Sprachen geeignet

Das Lateinische ist für Sextaner zu schwer. Der Reichtum an Formen ist zu groß: 5 Deklinationen, 4 Konjugationen, die Deponentien! Dabei sind diese Formen vielfach gleichlautend, anderseits haben die Verschiedenheiten der Formen oft nicht in begrifflichen Unterschieden, sondern in den zufälligen Stammesverschiedenheiten ihren Grund.

Auch ist es schwer, einen geeigneten Stoff für den Anfangsunterricht zu finden. Die Sprachübungen anzuschließen an die den Schüler umgebenden, ihm bekannten sinnlichen Gegenstände, verbietet sich bei dem großen Unterschied der antiken und modernen Realien. Konkreter Stoff aus dem Altertum läßt sich aber erst benutzen, wenn eine inhaltliche Einführung in dieses vorangegangen ist. So sieht man sich genötigt, sich alsbald mit Vokabeln und Sätzen auf das abstrakte Gebiet zu begeben, wobei aber auch oft dem Schüler der Inhalt gar nicht zum wirklichen Verständnis kommt.

Was endlich die Lektüre betrifft, so beruft man sich auf die Ansicht Herbarts, daß es unter den römischen Schriftstellern keinen einzigen gebe, der nur erträglich tauge, um Knaben in das Altertum einzuführen. — Aus alledem zieht man den Schluß, daß der übliche frühzeitige Beginn des Lateinischen die Knaben vielfach überbürdet und damit in ihrer Gesundheit schädigt; daß er aber auch ungünstige intellektuelle und ethische Wirkungen hat, indem er gewöhnt, über den Inhalt hinwegzusehen oder sich mit unzureichendem Verständnis desselben zu begnügen, und indem er durch ertötende Langeweile und die fruchtlosen Anstrengungen den Schülern die rechte Arbeitsfreudigkeit nimmt, sie an Faulheit oder Unredlichkeit gewöhnt. Endlich ist dieser Unterricht infolge der schlechten Ergebnisse auch für die Eltern eine Quelle des Kummers und der Mißstimmung gegen die Schule.

Aus diesen Erwägungen — ihre Richtigkeit vorausgesetzt — würde freilich zunächst nur im allgemeinen folgen, daß es ratsam wäre, den Beginn des lateinischen Unterrichts zu verschieben: — wie weit? darüber müßte erst weitere praktische Erfahrung entscheiden. Zunächst könnte man an Verschiebung um 1 Jahr denken. Es hätte dies auch den Vorteil, daß die Knaben bei Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts bereits größere Sicherheit in ihrer Muttersprache besäßen. So haben denn auch manche, u. a. hervorragende Vertreter der pädagogischen Mittelpartei,

---

sei, die Bedeutung der grammatischen Kategorien zur klaren Anschauung zu bringen, weil das überflüssige „grammatische Geschlecht" fehle, und weil die einfache Formenlehre und die lexikalische Verwandtschaft mit dem Deutschen früher eine zusammenhängende Lektion ermögliche. Demgegenüber betont Völcker, daß das Französische als diejenige Fremdsprache, die z. B. allen höheren Schulen gemeinsam sei, besser für den gemeinsamen Unterbau sich eigne.

die wir noch kennen lernen werden: O. Frick[1]) und H. Schiller[2]), die Verschiebung des lateinischen Anfangsunterrichts nach Quinta empfohlen. Jedenfalls ist aus den der Schwierigkeit des Latein entnommenen Gründen allein die Verschiebung seines Anfangs bis U III nicht ausreichend zu rechtfertigen.

Die meisten Befürworter des gemeinsamen Unterbaues stimmen nun darin überein, daß mit dem Französischen der Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts gemacht werde. Als wichtigste Gründe dafür macht man geltend: Es ist allen höheren Schulen gemeinsam, eignet sich also schon deshalb für einen gemeinsamen Unterbau. Es bietet nach der formellen Seite lange nicht so viele Schwierigkeiten. Statt 3 Geschlechter haben wir 2; der Artikel läßt über Geschlecht und Zahl keinen Zweifel; die Deklination ist viel einfacher; die vorgesetzten Präpositionen de und à, auch in ihren Verschmelzungen mit dem Artikel, sind sinnlich noch leichter wahrnehmbar als die „plastischen" Endungen des Lateinischen, und sie veranschaulichen die Kategorien der Kasus deutlicher als die lateinischen Endungen, deren es z. B. allein für den Genetiv 11 giebt: ae, i, is, us, ei, arum, orum, um, ium, uum, erum. Auch bei der Konjugation bewirkt die Benutzung der Hilfsverba im Französischen klarere Anschaulichkeit und erleichtert das Merken. Zudem muß die Vereinigung zweier Bedeutungen im lateinischen Perfekt den Schüler verwirren, das Französische dagegen lehrt ihn Imperfekt, Aorist und Perfekt genau voneinander scheiden. Ebenso sind hier Konjunktiv und Konditional unterschieden, die beide im Lateinischen durch den Konjunktiv ausgedrückt sind. Das einfache Mittel einer konsequent strengen Wortstellung macht die Unterscheidung des Subjekts und des Objekts im Französischen weit leichter als im Lateinischen u. s. w.

Was ferner das Inhaltliche anbetrifft, so besteht zwischen unserer Muttersprache und den modernen Fremdsprachen eine viel geringere begriffliche Abweichung. Es erklärt sich dies aus der Übereinstimmung der modernen Kulturformen; denn unsere Lebensweise, unser ganzes geistiges Leben ist in weitem Umfange international, und diese Übereinstimmung spiegelt sich in den Sprachen durch eine parallel gehende Gestaltung der Begriffe. Dieser Umstand wie die größere Übereinstimmung der neueren Sprachen im Satzgefüge bewirkt, daß das Vokabellernen und Übersetzen hier viel leichter ist. Dadurch ist aber weiterhin bei ihnen die sog. „natürliche Methode" der Spracherlernung anwendbar,

[1]) In seinem Aufsatz „Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache". Lehrproben, H. 15 (1888).

[2]) So z. B. auf der Dezemberkonferenz 1890. (Verhandlg. über d. Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891, S. 95.)

die durch „sprachliche Anschauung, unbewußte Aneignung (durch vielfaches Hören und Sprechen), Lernen nach Analogieschlüssen, Entwicklung des Sprachgefühls“ wirkt. Der lateinische Unterricht dagegen erfordert — bei der großen Verschiedenheit dieser Sprache vom Deutschen — „ein scharfes, isoliertes Vergleichen jedes lateinischen Wortes mit dem entsprechenden deutschen, ein fortwährendes Zerlegen und Umformen der Sätze, also eine „exakte, reflektierende Thätigkeit, eine stetige Bewußtmachung“. So wertvoll diese später sein mag, so sehr übersteigt sie die Kräfte des Sextaners im allgemeinen.

Durch die geringere Verschiedenheit und dadurch, daß die naturgemäße Lehrmethode der Art, die Muttersprache zu erlernen, viel näher steht, sind auch die schädigenden Wirkungen des fremdsprachlichen Unterrichts auf die Muttersprache bei einer modernen Fremdsprache viel geringer, ja durch die im Französischen nötige lautliche Schulung wird die Erzielung einer gut modulierten und fein nüancierten, dialektfreien Aussprache des Deutschen erleichtert, zumal da die Organe im frühen Alter noch übungsfähiger sind; auch könne der muttersprachliche Unterricht verstärkt werden, da das Französische weniger Stunden bedürfe als das Lateinische.

Ferner ist beim Unterricht in einer neueren Fremdsprache bei der schon betonten Übereinstimmung der modernen Kulturwelt viel leichter schon von Anfang an konkreter Sprech- und Lesestoff zu finden. Der Sprachunterricht kann zugleich Sachunterricht sein und, indem er an die vertraute Umgebung des Schülers oder sonst leicht verständliches Anschauungsmaterial anknüpft, dessen geistigen Fähigkeiten und Interessen in viel höherem Grade gerecht werden.

Ist der Schüler aber durch 6jährigen Unterricht in der Muttersprache und durch 3jährigen im Französischen gefestigt und überhaupt geistig schon viel leistungsfähiger, so wird er in dem dann (in U III) einsetzenden Lateinunterricht viel raschere Fortschritte machen, zumal da das vorausgegangene Französisch vielfach Anknüpfungen gestattet und durch eine gewisse inhaltliche Einführung in die antike Kulturwelt dem Latein schon vorgearbeitet ist. Bei rascherem Fortschreiten und bei der Wahrnehmung lohnender Erfolge wird aber auch eine viel größere Arbeitsfreudigkeit bei den Schülern wachgerufen werden. So wird sich in den alten Sprachen doch das seitherige Ziel erreichen lassen, besonders wenn sich auf diese in den Oberklassen mehr als bisher die Arbeit der Schüler koncentriert.

Eine Bestätigung endlich fänden alle diese theoretischen Erwägungen — so betonte man schon vor 1890 von reformfreundlicher Seite — durch die günstigen Erfahrungen, die man mit der Vorausnahme des Französischen in Altona gemacht habe. —

Den angeführten Gründen gegenüber erklären nun die Verteidiger der bestehenden Gymnasialverfassung: Daß das Latein für den Sextaner zu schwer sei, werde durch die Erfahrung widerlegt; bei richtigem Betrieb könne dieser Unterricht zum erfreulichsten in dem Gymnasium werden. Selbst Schiller, der an sich einer Verschiebung des Lateins nach V oder einer Erhöhung des Eintrittsalters um ein Jahr nicht abgeneigt ist, bemerkt[1]: „Man gehe zu einem halbwegs brauchbaren Lehrer in die Sexta und sehe, mit welcher Lust die Jungen gerade noch in dieser Klasse an die fremde Sprache herantreten. Wäre das wahr, was von der abstumpfenden Wirkung dieses Unterrichtes geredet wird, so müßte durch mehrhundertjährigen Unterricht eine völlige Verdummung der deutschen Jugend eingetreten sein."

Ferner betont man: Der Sextaner freut sich noch an dem Erlernen von Formen, verschiebt man aber den Anfang des Lateinischen nach IIIb, und des Griechischen nach IIb, so fällt das Erlernen der Formenlehre in ein Alter, das schon viel intensiver nach Inhalt verlangt und in dem das mechanische Gedächtnis nicht mehr ganz so leistungsfähig ist;[2] die Vertiefung in den Inhalt wird aber selbst auf der Oberstufe nicht erreicht werden mangels Sicherheit in den Formen, und so wird der altsprachliche Unterricht erst recht mit Abneigung bei den Schülern zu kämpfen haben, zumal da die Schüler für die antike Welt schon zu modern geworden sein werden. Der ganze altsprachliche Betrieb wird ein überhasteter werden, und man wird nicht zu demjenigen gelangen, was Goethe „ruhige Bildung" nennt. Diese hastige, auf wenige Jahre beschränkte Beschäftigung mit den alten Sprachen mutet aber dem Fassungsvermögen der Jugend zu viel zu und kann dem so unendlich reichen Stoffe noch weniger gerecht werden, als es das heutige Gymnasium kann. Die Verschiebung des Anfanges um 3 Jahre wird die Stundenzahl des altsprachlichen Unterrichts so beträchtlich verkürzen, daß selbst bei rascheren Fortschritten dieser Verlust nicht ausgeglichen werden kann. Die Folge wird eine Verkümmerung des klassischen Unterrichts sein.

Auch daß das Französische besser für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht geeignet sei, wird bestritten.

Schon der Umstand, daß man das Französische anders schreibt, als man es spricht, macht es (nach O. Jägers Ansicht[3]) ungeeignet, als erste

---

[1]) Z. f. G. 1890 S. 545 f.

[2]) Auch von dieser Seite beruft man sich auf eine Äußerung Herbarts (Kl. Schriften II. S. 252): „Das Gymnasium muß mit seinen alten Sprachen notwendig früh anfangen, weil nur frühzeitig gegründete Fertigkeiten ganz geläufig werden."

[3]) Dies betonte er auch auf der Dez.-Konf. (Verh. S. 131).

wissenschaftliche Fremdsprache zu fungieren; das müsse dem Schüler schlechterdings als unrationell, als willkürlich erscheinen.

„Die lateinische Formenlehre", erklärt ferner Weißenfels[1]), „steht gerade in einer glücklichen Mitte zwischen der verwirrenden Überfülle älterer Sprachen ... und der Formenarmut der modernen Sprachen. Der körperlichen Klarheit der lateinischen Sprache fühlt sich der junge Kopf verwandter als den mangelhaften Ausprägungen der modernen Sprachen."

Die ganze Art der Gedankenausprägung im Lateinischen stehe ferner in einem bemerkenswerten Gegensatz zu den modernen Mitteilungsformen; selbst vornehme Gedanken klängen darin naiv. „Das Latein scheut sich nicht, das Naheliegende und zuerst sich Darbietende in den Vordergrund zu stellen und gewissenhaft alle wesentlichen Zwischenglieder einzufügen. Dazu kommt, daß alle Begriffssphären scharf umgrenzt und von einer ehrlichen Deutlichkeit sind. So ungefähr zu denken ist auch heute der Natur des Kindes durchaus gemäß." „Auch das Harmloseste läßt sich nicht auf Französisch sagen, ohne daß sich gleich das moderne Grau über den Gedanken breitet." Ein so herrliches Bildungsmittel auch die französische Sprache, zumal in ihrer Syntax, durch Klarheit und Schärfe für den Vorgeschrittenen sei: für den Sextaner sei sie, auch wenn sie Einfaches behandele, stets „zu keck und altklug"[2]). Endlich sei dem Kinde die Beschäftigung mit einer jugendlichen, weit zurückliegenden Periode der Menschheit angemessener als die mit unserer hochgesteigerten, aber künstlichen und mit konventionellen Elementen reich gemischten Kultur. Ein hastiges Reifen zum Modernen sei gar nicht wünschenswert. Die Schwierigkeit, für den Anfangsunterricht geeigneten Sprachstoff zu finden, sei nicht unüberwindlich, und es habe sich in dieser Beziehung eine bedeutende Besserung der Übungsbücher vollzogen.

Daß das Latein ferner sich nicht eignet zur Erlernung vermittelst der „natürlichen Methode", und daß es „ohne unmittelbaren Zusammenhang mit dem Marktbedürfnis ist"[3]), das empfiehlt es gerade, so versichert man, auch schon für den Anfangsunterricht einer Anstalt, die — wie das Gymnasium — die Schüler zu wissenschaftlichen Arbeiten erziehen soll; denn wissenschaftliche Arbeit ist reflektierte, bewußte, unter fortwährender Selbstkritik sich vollziehende Arbeit, die vom praktischen Nutzen absieht; zu einer solchen aber hält die für die alten Sprachen passende „grammatische" Methode der Spracherlernung die Schüler schon

---

[1]) Z. f. G. 1888 S. 607. [2]) A. a. O. S. 612 f.

[3]) O. Jäger, D. humanist. Gymn. u. d. Petition um durchgreif. Schulreform (Wiesbaden 1889) S. 27.

von vornherein an, und zwar durch Aufgaben, die die durchschnittliche Leistungsfähigkeit derselben nicht übersteigen, wenn sie auch tüchtige Anstrengung verlangen. Aber es handelt sich ja auch gerade darum, „die Kinder arbeiten, in ihrer Weise wissenschaftlich arbeiten zu lehren; den Grundsatz durchzuführen, daß alles erarbeitet sein muß“ [1]); dagegen kommt es gar nicht auf ein leichteres oder schnelleres Beibringen von Latein an, wie es die Reformer von dem mit U III beginnenden Unterricht verheißen.

Die bei dieser Methode stets stattfindende Vergleichung der alten Sprachen mit unserer Muttersprache bewirkt auch, daß „wir des Reichtums unserer eigenen Sprache erst recht bewußt und durch dieses Bewußtsein erst recht seiner Meister werden.“ „Dies ist in der That der beste denkbare — auf der Schule denkbare — wissenschaftliche Unterricht in der Muttersprache.“ Eine Vermehrung der deutschen Stunden, deren Zweck lediglich die Einführung in die deutsche Nationallitteratur sei, sei überflüssig. Richtig deutsch sprechen und schreiben werden die Schüler lernen, wenn alle Lehrer — denn Deutsch ist alles Unterrichten im Gymnasium — in einem richtigen, einfachen, schönen, dialektfreien Deutsch lehren und fragen und den Schüler in einem ebensolchen zu antworten anhalten. [2])

Auch das historische Verhältnis der beiden Sprachen erfordert, daß das Lateinische seiner Tochtersprache, dem Französischen, vorangehe.

Endlich versicherten auf der Dezemberkonferenz im Jahre 1890 Uhlig und Albrecht, daß man in der Schweiz bezw. in Elsaß mit der Vorausnahme des Französischen ungünstige Erfahrungen gemacht habe. [3])

2. Durch Vorausnahme des Französischen — so erklärt man weiter — wird unbeschadet der Erreichung der seitherigen Lehrziele doch die vielbeklagte Überbürdung vermindert. Gerade das der Schonung besonders bedürftige jugendliche Alter wird entlastet; mit der Reihenfolge: Französisch, Lateinisch wird der Grundsatz: vom Leichteren zum Schwereren, verwirklicht, das fremdartige Latein tritt nicht mehr so gänzlich unvermittelt an die Schüler heran (was in der alten Einrichtung außerordentlichen Kraftaufwand verursacht); infolge der geringeren Stundenzahl, deren das Französische in den unteren Klassen bedarf, ist es möglich, die Stundenzahl für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und die Muttersprache hier zu erhöhen, mehr Raum für Leibesübungen zu gewinnen und doch vielleicht die Gesamtstundenzahl noch etwas herabzusetzen; die Anfänge der 3 fremden Sprachen (Französisch, Lateinisch,

[1]) A. a. O. S. 28.

[2]) Zu diesen Ausführungen über die Muttersprache vgl. ebenfalls Jäger, a. a. O. S. 45 ff.

[3]) Verhandlungen S. 170 u. S. 180.

Griechisch) verteilen sich endlich bis II b, also auf 6 Jahre, während sie sich im alten Gymnasium bis III b, also auf 4 Jahre, zusammendrängen. —

Dem gegenüber macht man geltend: das Bestehen einer Überbürdung, als allgemein vorhanden, ist gar nicht erwiesen; man kann auch in der Entbürdung zu weit gehen und dadurch in Verzärtelung der Jugend verfallen. Übrigens wird auch geradezu bestritten, daß das Französische dem Schüler leichter falle als das Lateinische. So sagt Otto Kämmel, Rektor des Nikolai-Gymnasiums in Leipzig[1]): „Die Formenlehre und die Syntax des Französischen sind mindestens ebenso schwierig als die des Lateinischen und fallen heutzutage dem Gymnasialquartaner, der doch schon zwei Jahre Latein getrieben hat, erfahrungsgemäß keineswegs leichter, sondern eher schwerer als dem Sextaner das Latein." Dazu trage auch die Schwierigkeit der Orthographie und der Aussprache bei.

Ferner bestreitet man, daß es nützlich sei, andere Fächer in den unteren Klassen mit einer größeren Stundenzahl auszustatten. Bezüglich des Deutschen haben wir dies schon gesehen; aber auch mehr Mathematik und Naturwissenschaften, fürchtet man, können die Zehn- bis Zwölfjährigen gar nicht verarbeiten.

Während man aber die unteren Klassen, so erklärt man weiter, in überflüssiger Weise entlastet, wird gerade in den mittleren Klassen eine wirkliche Überbürdung eintreten, da hier dann ein massenhafter Gedächtnisstoff zu bewältigen sein wird, der jüngeren Schülern leichter fallen würde; und diese Überlastung würde gerade mit der Pubertätsentwicklung zusammentreffen.

Endlich werden die übrigen Fächer neben den alten Sprachen in den mittleren und oberen Klassen ins Gedränge kommen, und wie in diesen, so wird auch in jenen das seitherige Lehrziel wahrscheinlich nicht erreicht werden.

3. Weiter sucht man den gemeinsamen Unterbau dadurch zu empfehlen, daß dabei die Entscheidung zwischen lateintreibender und lateinloser Anstalt erst 3 Jahre später wie jetzt, die zwischen Gymnasium und Realgymnasium sogar erst bei Beginn der U II nötig sei. Hierdurch werde ein viel besseres Urteil über die Begabung und eine sachgemäßere Berufswahl möglich werden; es werde leichter gelingen, ungeeignete Elemente vom Studium fern zu halten und zu praktischen Lebensberufen hinzulenken; dadurch werde aber die viel beklagte Überfüllung der gelehrten Berufe zum wenigsten verringert werden. —

Dagegen bemerkt man: Auch 3 Jahre später wird die Beurteilung über die Begabung noch nicht viel sicherer sein, zumal da sich dann die

---

[1]) Der Kampf um das humanistische Gymnasium (Leipzig 1901) S. 51.

Schüler noch nicht am Lateinischen versucht haben werden, was besonders tauglich ist, die Begabung für wissenschaftliche Thätigkeit festzustellen. Erst nach der Pubertätsentwicklung (etwa im 17. Jahr) pflegt aber im allgemeinen ein einigermaßen sicheres Urteil über die Begabung möglich zu sein; oft aber sind selbst die Abiturienten noch nicht darüber klar, nach welcher Richtung ihre eigentliche Begabung liegt und welchen Beruf sie wählen sollen. Übrigens lassen sich vielfach die Eltern in der Entscheidung über Bildungsgang und künftigen Beruf ihrer Söhne gar nicht in erster Linie durch deren Begabung, sondern durch gesellschaftliche Rücksichten, Aussichten auf Vorwärtskommen u. s. w. bestimmen; und so wenig man jetzt unbefähigte Elemente von der Sexta fern halten kann, so wenig wird man sie bei Beginn der U.-Tertia von der gymnasialen Linie fern halten können. Ja, dieser wird dann ein minder gesichtetes Schülermaterial zufließen als gegenwärtig der Tertia der Gymnasien; auch werden manche aus kameradschaftlichen Gründen oder wegen guten Fortkommens in den 3 unteren Klassen in die gymnasiale Linie übergehen, die bei der jetzigen Schulorganisation von vornherein in die Realschule gegangen wären. Der Zudrang zum Studium wird daher nicht vermindert, sondern eher noch verstärkt werden. Zur Begründung des letzten Punktes weist man auf die Erfahrungen in den skandinavischen Staaten hin.

4. Als Hauptgrund für den gemeinsamen Unterbau macht man schließlich den schulpolitischen geltend, daß er „ein Mittel sei, mit einem Schlage die ganze Schulverfassung den Forderungen des Lebens anzupassen“ [1]), besonders dadurch, daß er eine außerordentliche Vermehrung der lateinlosen Realanstalten ermöglicht und doch das Fortbestehen von gymnasialen Anstalten auch in kleineren Städten gestattet.

Um die Bedeutung dieses Grundes zu veranschaulichen, sei darauf hingewiesen, daß im Jahre 1882 in Preußen 118 366 lateintreibenden Schülern 12 795 lateinlose (an höheren Anstalten) gegenüberstanden (= 9,75 % der Gesamtzahl). Das Verhältnis hat sich allerdings in den nächsten 15 Jahren zu Gunsten der lateinlosen verschoben: im Jahre 1897 waren die entsprechenden Zahlen 114 785 und 36 796 (= 24,27 %); wie ungünstig es aber immer noch ist im Vergleich zu anderen Staaten, zeigt die Thatsache, daß es z. B. in Württemberg im Jahre 1897 bereits etwa 1500 lateinlose Schüler mehr gab als lateintreibende. Besonders im Osten Preußens ist das lateinlose Realschulwesen noch ganz unentwickelt, 1898 hatten noch 177 Städte in Preußen nur eine (und zwar eine lateintreibende) höhere Lehranstalt. Die Hauptnachteile dieses Überwiegens der gymnasialen Anstalten sind:

[1]) Ernst Lentz, Die Vorzüge d. gemeins. Unterbaues (Berlin 1900) S. 4.

a) Zahlreiche Schüler, die eine Realschule besuchen und sich dann einem wirtschaftlichen Berufe zuwenden würden, werden bei dem Fehlen von Realschulen in die Gymnasien gedrängt und vermehren so den ungesunden Zudrang zu den gelehrten Berufen.

b) Eine sehr große Zahl verläßt das Gymnasium ohne Reifezeugnis. Davon bilden die Mehrzahl teils solche, die den ganzen Gymnasialkursus durchmachen sollten, deren Begabung aber für das Erlernen der alten Sprachen nicht geeignet ist, während sie den Anforderungen einer Realschule entsprochen hätte, teils solche, die von vornherein nur eine über die Volksschule hinausgehende Bildung, insbesondere aber das Zeugnis zum einjährigen Dienst, erstreben.

Alle diese ohne das Maturitätszeugnis von den Gymnasien abgehenden Schüler (es sind $^2/_3$ bis $^3/_4$ aller Abgehenden) treten in das Leben mit einer verkümmerten, „unabgeschlossenen" Bildung. Zugleich entspricht ihre Vorbildung durchaus nicht den Bedürfnissen des Erwerbslebens: Von Latein und Griechisch haben sie dafür keinen Vorteil, in den anderen Fächern sind infolge des Überwiegens der klassischen Sprachen an den Gymnasien ihre Leistungen nur gering. Allen diesen Schülern würde eine sechsklassige lateinlose Realschule eine abgeschlossene und für einen wirtschaftlichen Beruf passende Vorbildung geben, sie würde außerdem manche Schüler aufnehmen, die jetzt bei dem Fehlen einer anderen höheren Anstalt dem Gymnasium zugewiesen werden, wodurch die Überzahl der künftigen Studierenden verringert würde.

Nun ist aber bei der bestehenden Gymnasialverfassung die Vermehrung der lateinlosen Realschulen überaus schwer. Will man in den kleineren Städten neben dem vorhandenen Gymnasium eine Realschule errichten, so legt das der Gemeinde sehr hohe, oft unerschwingliche Kosten auf. Will man dagegen Gymnasien oder Progymnasien in lateinlose Anstalten umwandeln, so widersetzen sich dem meist mit Erfolg diejenigen meist besonders einflußreichen Familien in den kleinen Städten, die ihre Söhne studieren lassen wollen; auch „könnte es für das Staatswohl verhängnisvoll werden, wenn den nach oben drängenden Talenten kleinerer Orte, die doch mehr als Großstädte Leib und Seele der heranwachsenden Jugend gesund erhalten, der Zutritt zu höherer Geistesbildung unmöglich gemacht würde." [1])

Der lateinlose Unterbau ermöglicht nun ohne allzu große Kosten eine Vermehrung der lateinlosen Realschulen. Denn mit ihm sind ja schon die drei unteren Realklassen gegeben; es ist also nur nötig, drei weitere Realklassen, U.-Tertia bis U.-Sekunda, neben den entsprechenden gym-

[1]) So Lentz a. a. O. S. 9.

nasialen hinzuzufügen, um eine vollständige Realschule zu schaffen. Wo aber schon Lateinschule und Realschule mit kleinen Schülerzahlen nebeneinander bestehen, da lassen sich, falls dadurch nicht Überfüllung eintritt, die drei unteren Klassen vereinigen, wodurch sogar Ersparnisse erzielt würden, die mancher kleinen oder mittleren Stadt gelegen kämen. „Übrigens dürfte der Mut, Mittelschulen zu Realschulen auszubauen, nach Einführung des gemeinsamen Unterbaues auch in kleineren Gemeinden sich finden. Denn die praktische Brauchbarkeit der vereinzelten Realschule steigt nach der Reform außerordentlich. Die drei unteren Klassen geben dann die Vorbildung für alle Schulen, und ein freigestellter Lateinunterricht unter Erlaß des Englischen würde die beiden nächsten Klassen der Tertia des Gymnasiums gleichwertig machen." [1]) Dadurch wären auch in solchen kleineren Gemeinden manche Eltern, die ihre Söhne das Gymnasium besuchen lassen wollen, in der Lage, diese viel länger als bisher bei sich zu Hause zu behalten, was aus erziehlichen wie finanziellen Gründen sehr wünschenswert wäre.

Endlich kann auch dem vereinzelten Realgymnasium ohne zu große Schwierigkeit ein Gymnasium angegliedert werden und umgekehrt, wie natürlich auch eine Verbindung von Realschule und Realgymnasium ein Leichtes ist. „Es erhält also unser höheres Schulwesen durch den gemeinsamen Unterbau eine außerordentliche Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit an die vorhandenen Bildungsbedürfnisse, ohne daß der Charakter der drei Grundtypen verwischt wird." [2]) —

Auch gegenüber dieser Art, den lateinischen Unterbau zu empfehlen, lassen es die Gegner nicht an Einwänden fehlen. Im Grunde laufe die ganze Beweisführung auf die Kostenfrage hinaus: der finanzielle Gesichtspunkt dürfe aber bei wichtigen Bildungsfragen nicht ausschlaggebend sein.

Gegenüber den Klagen über „unabgeschlossene" Bildung der vor dem Abiturientenexamen Austretenden wirft man die Frage auf: Hat denn der Abiturient eine „abgeschlossene" Bildung? Ja, ist überhaupt jemals im Leben die Bildung abgeschlossen? [3])

---

[1]) A. a. O. S. 12 f. [2]) A. a. O. S. 11.

[3]) Diese Fragen treffen allerdings nicht ganz den Sinn jener Klagen. Die letzteren wollen doch lediglich betonen, daß die Austretenden den Lehrgang mancher Fächer mitten in seinem Verlauf unterbrechen, und daß dies unzweckmäßig ist, liegt ja auf der Hand. Dabei kann man sehr wohl zugeben, daß man in tieferem, idealerem Sinne allerdings behaupten kann, die Bildung eines Menschen sei nie abgeschlossen und solle es auch nicht sein. — Übrigens macht sich in der Auffassung des Wesens und Wertes einer sogen. „abgeschlossenen" Bildung auch ein bestimmter Gegensatz psychologischer Grundanschauungen geltend, auf den wir bei der Erörterung des Begriffs der „formalen Bildung" näher eingehen werden.

Auch ist die Bildung, so erklärt man weiter, welche die früher Austretenden aus dem Gymnasium mitnehmen, für das wirtschaftliche Leben nicht so gänzlich unnütz. Eine Anstalt, die daran gewöhnt, in wissenschaftlicher Strenge jede Aufgabe so gut als möglich zu erledigen, wird auch für die Vorbereitung zum Erwerbsleben noch Vorteile bieten, selbst auf die Gefahr hin, daß die Schüler noch anfangs neuere Sprachen und Naturkunde nachlernen müssen; vielfach sind Kaufleute mit solchen Schülern ganz zufrieden, ja nicht selten lassen große Industrielle ihre Söhne, die nicht studieren sollen, das Gymnasium durchmachen, obwohl ihnen eine Realanstalt zu Gebote steht, in der Überzeugung, daß die gymnasiale Bildung besser die ideale Seite des Erwerbslebens und die sozialen Pflichten, die es auflege, zu erfassen lehre. [1])

Man versichert geradezu: „Die jungen Leute, welche humanistisch gebildet, welche mit der formalen Bildung des klassischen Altertums ausgerüstet sind, sind imstande, stets gewandt sich in alle Lebensformen hineinzufinden und durchs Leben zu kommen." [2])

Als Hauptargument aber macht man in diesem Zusammenhange gegen den lateinlosen Unterbau geltend, daß durch die Verschmelzung von wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Vorbildung, der er Vorschub leiste, die wissenschaftliche verkümmert werde. Nimmt man bei der Organisation des Gymnasiums in weitgehendem Maße Rücksicht auf die in die wirtschaftlichen Berufe Übergehenden, so hebt man damit das Wesen des Gymnasiums auf, das darin besteht, durch Gewöhnung an Wissenschaft im strengen Sinne zur Wissenschaft zu erziehen, und in dem von vornherein die Methode eine andere sein muß als in Anstalten, die für wirtschaftliche Berufe vorbereiten. [3])

So führt hier die Diskussion über den lateinischen Unterbau zurück

---

[1]) Sollte für solche Industrielle nicht auch — und vielleicht in erster Linie — die soziale Schätzung des Gymnasiums maßgebend sein? Es gilt eben immer noch als die „vornehmste" Schule.

[2]) Die angeführten Ansichten über den Wert der gymnasialen Bildung (auch einer „unabgeschlossenen") für das Erwerbsleben wurden vertreten z. B. von O. Jäger, dem Fabrikanten Frowein und dem Fürstbischoff Kopp auf der Dezemberkonferenz 1890 (Verhandlgen. S. 134, 137 u. 143).

[3]) So Jäger und Kropatscheck auf der Dezemberkonferenz (Verhandlgen. S. 137, 155). — Ich führe diesen Beweisgrund als „Hauptargument" an, weil doch wohl nur wenige Verteidiger des bestehenden Gymnasiums so weit gehen werden zu behaupten, daß etwa die mit dem Einjährigen-Zeugnis vom Gymnasium Abgehenden für die Anforderungen des wirtschaftlichen Lebens besser vorbereitet seien als diejenigen, welche eine 6klassige Realschule durchlaufen haben. Dabei kann sehr wohl zu Recht bestehen, daß auch eine unvollständige gymnasiale Bildung für das Erwerbsleben nicht ganz so unnütz ist, wie es von den Gegnern oft behauptet wird.

auf die Frage: Welches ist die Bestimmung des Gymnasiums? Ist es zu organisieren lediglich als Vorschule zur Universität[1]) oder ist bei seiner Einrichtung auch in wichtigen Punkten Rücksicht zu nehmen auf jene größere Zahl von Schülern, welche nicht zum Universitätsstudium gelangen? Dies aber leitet weiter zu der Frage: Sind die Interessen der Wissenschaft bezw. der wissenschaftlichen Vorbildung unserer Ärzte, Beamten, Geistlichen, Lehrer wichtiger als die Interessen des wirtschaftlichen Lebens? Für die Stellungnahme zu dieser Frage können pädagogische Erwägungen allein nicht maßgebend sein, dabei kommt die ganze Lebensauffassung in Betracht und damit auch Werturteile, die in letzter Linie auf rein subjektiven Momenten beruhen und sich deshalb auch der objektiv-wissenschaftlichen Erörterung entziehen.

Ich bemerke übrigens ausdrücklich, daß die aufgestellte Alternative nur gilt unter zwei Voraussetzungen, deren Richtigkeit aber wohl zur Zeit noch von der Mehrzahl der Verteidiger der bestehenden Gymnasialverfassung behauptet werden wird: 1. daß die heutige Gymnasialbildung mit ihrem ausgedehnten Unterricht in den klassischen Sprachen, trotz mancher Verbesserungsfähigkeit im einzelnen, doch die geeignetste Vorbereitung für die Universität ist; 2. daß der lateinlose Unterbau zum mindesten gerade diese charakteristische Seite der Gymnasialbildung, den altsprachlichen Unterricht, schwer schädige, ja seine gänzliche Verkümmerung und Verdrängung vorbereite.[2])

Beide Voraussetzungen werden allerdings von anderer Seite be-

---

[1]) Diese Ansicht hat noch neuerdings selbst ein Führer der „pädagogischen Mittelpartei" Ferd. Hornemann verfochten in seinem Vortrag: „Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit" (gehalten in der pädagogischen Sektion der 45. deutschen Philologenversammlung zu Bremen 1899). Der Vortrag ist abgedruckt in den „Neuen Jahrbüchern für klass. Altertum ꝛc. und Pädagogik" 1900 S. 1 ff.

Von reformfreundlicher Seite wird dagegen betont, daß das thatsächliche Verhältnis schon längst das sei, daß die Gymnasien nicht nur den Gelehrten, sondern der Mehrheit aller Gebildeten überhaupt die Vorbildung geben, und daß $^2/_3$ bis $^3/_4$ der von Gymnasien Abgehenden nicht studieren; dieser thatsächliche Zustand müsse auch bei der ganzen Einrichtung des Gymnasiums prinzipiell berücksichtigt werden. Geschehe dies aber, so gelange man eben zur Einführung des lateinlosen Unterbaues, einerlei „ob an dem vollen Ergebnisse des klassischen Unterrichts schließlich etwas fehlt oder nicht". „Alles hängt vielmehr davon ab, ob durch die Versuchsschulen [d. h. die mit dem lateinlosem Unterbau], selbst bei einigen Opfern für die jetzige Universitätsbildung (!), für die Tüchtigkeit der allgemeinen Bildung in nationalem und modernen Sinne mehr geleistet wird als bisher." So Lange in d. Z. f. R. 1892 S. 40.

[2]) Die Vorgänge in den skandinavischen Staaten zeigen, daß dort thatsächlich die Einführung des lateinlosen Unterbaues der erste Schritt zur weiteren Zurückdrängung des klassischen Unterrichts war.

stritten. Was die erste betrifft, so werden wir darauf zurückkommen, wenn wir den Streit um den Wert der altsprachlichen Bildung und um die Berechtigungen betrachten. Was die zweite anlangt, so haben sich, wie wir noch sehen werden, seit Beginn der 90er Jahre sogar vereinzelte Freunde des klassischen Unterrichts gefunden, die in dem lateinlosen Unterbau keine Schädigung, sondern im Gegenteil eine Förderung desselben erblicken. Wenn aber die überwiegende Mehrzahl der humanistisch Gesinnten trotzdem in ihrem Widerspruch beharrt, so trägt dazu nicht zum mindesten die Thatsache bei, daß die eigentlichen und ursprünglichen Verfechter des lateinlosen Unterbaues auch als Gegner der klassischen Bildung aufgetreten sind, ja geradezu jene Einrichtung als ein Mittel zur Zurückdrängung des klassischen Elements in unserer höheren Jugendbildung empfohlen haben.

Allerdings war in der Eingabe des Vereins für Schulreform an den Kultusminister v. Goßler vom Oktober 1889 nur gebeten um praktische Versuche „zur Entscheidung der Frage, wie weit auf Gymnasien und Realgymnasien der Unterricht in den alten Sprachen aus den unteren Klassen in höhere ohne Schädigungen der Abiturienten-Leistungen (!) hinaufgeschoben werden könne", aber Lange bemerkt dazu: „Diese Bitte war der bei diesem Minister naheliegenden Voraussetzung angepaßt, daß er sich unserm Programm völlig verweigern würde, wenn wir eben das Maß der Abgangsleistungen in den alten Sprachen herabsetzen wollten. Ich persönlich habe nie ein Hehl daraus gemacht, daß es nur eine Frage zweiten Ranges sei, ob die von mir angestrebte Reformschule den rein gelehrten Interessen in alten Sprachen noch so gute Dienste leiste, wie bisher die Gymnasien, wenn sie nur vor allem die nationale, praktische und sittliche Tüchtigkeit unseres Volkes erhöhen könnte." [1])

4. Lange erklärt sogar ausdrücklich,[2]) daß alle die praktischen Vorteile, die er und seine Freunde für den gemeinsamen Unterbau geltend gemacht haben (und die wir ja eingehend betrachtet haben), nicht der maßgebende Gesichtspunkt für seine Beteiligung an der Schulreformbewegung gewesen seien.

Es handelt sich bei der letzteren vielmehr, wie er ausführt, um „eine deutsche Kulturreform, die in ihren Folgen ebenso weit, ja weiter tragen werde, als ehemals der Kampf der Humanität gegen die Scholastik." „Wurde damals die freie und große Menschlichkeit in ihre Rechte eingesetzt gegen das kirchliche Enge und Kleine, so soll jetzt im

[1]) Reines Deutschtum S. 192 f. [2]) A. a. O. S. 218.

Bunde mit moderner naturwissenschaftlicher Weltanschauung die deutsche Volksseele befreit werden aus dem Banne der Ausländerei, welche Jahrhunderte lang von deutschen Gelehrten für Zuwachs und Veredelung unserer eigenen, angeblich unzulänglichen Kraft gehalten wurde, in Wahrheit aber ein taubes Reis an unserem Baume stets gewesen ist und immer bleiben würde." „Es muß erprobt werden, ob nicht auf dem Deutschgedanken ... endlich auch der Organismus einer deutschen Kultur erwachsen kann." Dazu — führt er weiter aus — müsse nicht nur der Klassicismus, sondern auch das Christentum in unserem Volksleben möglichst zurückgedrängt werden.[1])

Aber diese „geistige Wiedereinsetzung der Volksseele" sei nur das eine der beiden großen Ziele der von ihm und den Seinen angestrebten Schulreform; das andere aber sei die „soziale Gesundung Deutschlands", die von der Schulreform abhängiger sei, als man gewöhnlich glaube. Bei dem deutschen Arbeiter sei der sozialdemokratische Groll nicht hauptsächlich aus dem Besitzneid, sondern aus dem nur allzu berechtigten bitteren Bewußtsein seiner gesellschaftlichen Vereinsamung entstanden. Unsere jetzige Gesellschaftsordnung sei nicht haltbar; das Gold habe zu viel, die Ehre der Arbeit zu wenig Platz in ihr. Eine Schichtung werde und müsse zwar immer bleiben, aber die Tüchtigkeit müsse das einzige Maß sein, und jede Tüchtigkeit müsse den Weg frei finden, um aus der untersten Schicht der Gesellschaft in die oberste durchzudringen. Am leichtesten aber könnten die künstlichen Schranken in der Schule niedergelegt werden, wo sie dem werdenden Menschen als Hindernis im Wege ständen. „In diesem Sinne," fährt Lange fort, „ist mir die einheitliche sechsklassige Mittelschule, für die ich kämpfe, immer als ein wertvoller Hebel des gesellschaftlichen Ausgleichs erschienen." „Wenn erst einmal die künftigen Zöglinge dieser Schule den Segen der gemeinsamen Quelle alles höheren Unterrichts empfunden haben werden, dann wird es ein Leichtes sein, nun auch den letzten Schritt zu thun und an Stelle der Vorschulen, dieser Pflanzstätte verderblichen Mißtrauens zwischen Arbeiter und Gesellschaft, die Volksschulen unmittelbar an das höhere Unterrichtswesen anzugliedern. In Süddeutschland bestehe diese Einrichtung schon, und die Folge sei, daß durch die süddeutsche Gesellschaft ein freierer Ton gehe als durch die norddeutsche. Es sei auch wahrscheinlich eine Folge der nämlichen Thatsache, daß die süddeutsche Sozialdemokratie unter der Führung Vollmars schon längst aus dem abstrakten Kosmopolitismus von Liebknecht, Bebel und Singer den Weg zur Wertschätzung des Nationalen wiedergefunden habe.

[1]) A. a. O. S. 220 f.

— Der letzte Schritt der Schulreform aber werde der sein, daß „aller Unterricht, auch der höhere und höchste an den Universitäten, künftig unentgeltlich werde, daß also nicht der Geldbeutel der Eltern, sondern nur die Talente der Kinder über Art und Länge des Bildungsweges entscheiden.“ [1])

Es ist dankenswert, daß sich Lange so offen über die innersten Motive und letzten Ziele seiner Schulreformbestrebungen ausgesprochen hat. Man erkennt auch hier wieder, wie sehr die Stellungnahme in dem Streit um die Gestaltung des höheren Schulwesens bedingt sein kann durch persönliche Grundanschauungen, die weit über das pädagogische Gebiet hinausreichen und die z. T. wenigstens in der Eigenart der Persönlichkeit ihren Ursprung haben. Nicht bei allzu vielen wird allerdings dieser Sachverhalt klar zum Bewußtsein kommen, bei der Mehrzahl werden derartige subjektive Momente mehr unbewußt, mehr gefühlsmäßig wirken, aber eben darum leicht das Urteil über objektiv diskutierbare Gründe und Gegengründe trüben.

Zweifellos werden in unserer Frage viele, bei aller Anerkennung des Idealismus in Langes Bestrebungen, doch über die nationalen und sozialen Aufgaben unseres Volkes und unserer Zeit anders denken. Man wird vielleicht seine Auffassung von Volkstum und Pflege des Volkstums zu engherzig finden; man wird auch die Frage aufwerfen können, ob er nicht das, was die Schule für sozialen Ausgleich leisten kann, überschätzt; ob das natürliche Bestreben der Eltern, ihre Kinder mindestens in ihre eigene soziale Schicht zu bringen, durch das Prinzip, die gesellschaftliche Stellung nur durch die Tüchtigkeit (und zwar die in der Schule!) zu bestimmen, unterdrückt werden soll; ob nicht endlich durch das Verbot der Vorschulen (und konsequenterweise dann auch der Privatschulen), Einrichtungen, deren pädagogische Vorzüge sich durch die Erfahrung erwiesen haben [2]), einem Prinzip von zweifelhaftem Wert geopfert und in der wohlgemeinten Absicht, die niederen Schichten sozial zu heben, eine Vergewaltigung der höheren ausgeübt wird. Es können aber derartige Gedanken in dem Rahmen unserer Untersuchung nur angedeutet, nicht näher erörtert werden. —

---

[1]) A. a. O. S. 222 f. — Die Frage, ob nicht der Verein für Schulreform die Abschaffung der Vorschulen und die zwangsmäßige Angliederung der allgemeinen Volksschule an den höheren Unterricht in sein Programm aufnehmen solle, wurde schon in der konstituierenden Versammlung aufgeworfen, aber von Lange mit der Begründung hinausgeschoben, daß sich dies erst dann mit Erfolg anstreben lasse, wenn durch Errichtung der einheitlichen Mittelschule der Boden für eine Ausgleichung der Klassenvorurteile geebnet sei. (A. a. O. S. 191.) — Auch Lentz nennt unter den „Vorzügen des gemeinsamen Unterbaues“ die soziale Annäherung der Stände.

[2]) Vgl. z. B. H. Schiller, Handb. d. prakt. Päd. (Leipzig 1886) S. 12 ff.

Auf der konstituierenden Versammlung des Vereins für Schulreform vom 4. April 1889 war gegen die enge Begrenzung des Vereinszieles (Erstrebung einer einheitlichen Mittelschule), wie sie Lange empfahl und auch durchsetzte, von verschiedenen Seiten Widerspruch erhoben worden. Der Abgeordnete von Schenkendorff trat deshalb nicht in den Vorstand ein; freilich hat er später die Bestrebungen des Vereins im Abgeordnetenhause wiederholt warm unterstützt. Einige andere Herren verließen, da ihr Widerspruch kein Gehör fand, die konstituierende Versammlung, so Sanitätsrat C. Küster, der dem „Geschäftsausschuß für Schulreform" angehört hatte, Professor W. Preyer und der Schriftsteller Hugo Göring. Diese gründeten dann am 15. April 1889 zu Berlin einen „Allgemeinen deutschen Verein für Schulreform, die neue deutsche Schule". Die von Göring begründete und geleitete Zeitschrift „Die neue deutsche Schule" [1]) sollte für die Vereinszwecke eintreten, zugleich aber auch dem Meinungsaustausch aller pädagogischer Richtungen dienen. Der neue Verein setzte sich folgende Ziele[2]): 1. Einheitliche Vorbildung für die höheren Schulen (d. h. Beseitigung der Vorschulen); 2. Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkt des Unterrichts; 3. bessere Schulhygiene, größere Fürsorge für die körperliche Entwicklung der Jugend; 4. Gleichberechtigung der Realanstalten und Gymnasien als nächste Vorbedingung für eine durchgreifende Schulreform; 5. bessere Vorbildung der Studierenden für ihren späteren Erzieher- und Lehrerberuf; 6. Vereinfachung des Prüfungswesens; 7. größere Beteiligung der Eltern an den Pflichten und Rechten der Erziehung; 8. Einigung aller Schulreformbestrebungen; 9. selbständige Unterrichtsverwaltung (ein besonderer Unterrichtsminister und stärkere Heranziehung von Fachmännern im Ministerium); 10. Unterrichtsgesetz.

Man wird auch bei konservativer Denkweise diese Ziele teils billigen, teils wenigstens für diskutabel bezeichnen können: eine Reihe derselben hat ja auch die Unterrichtsverwaltung durch die Reformen der 90er Jahre zu erreichen gesucht (so 2, 3, 4 [teilweise], 5, 6, 10 wenigstens für das Volksschulwesen). —

Viel weiter hinaus aber über das Bestehende führt der Plan, den Göring, der litterarische Hauptvertreter des Vereins, von seiner „Neuen deutschen Schule" entworfen hat.[3]) Es soll auf denselben hier etwas

[1]) Die zwei ersten Bände erschienen in Hamburg (Verlags- u. Druckerei-Aktiengesellschaft), die folgenden in Th. Griebens Verlag (L. Fernau), Leipzig. Mitherausgeber waren Geheimrat Esmarch, Prof. Preyer, Schulrat Bauer und Gymnasialdir. Schmelzer. — Bd. I, S. 67 ff. bringt einen Bericht über die Gründung des Vereins.

[2]) N. D. Schule 1889 S. 85.

[3]) N. D. Schule 1889 S. 249 u. öfter. — Vgl. auch Görings Schrift: Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung. Leipzig 1890.

näher eingegangen werden, da er ein charakteristisches Beispiel der tiefgreifenden Schulreformprojekte ist, wie sie in den 80er Jahren hervorgetreten sind.

Die „Neue deutsche Schule" soll eine aus 3 Stufen bestehende Einheitsschule sein; der *untersten* Stufe gehört die gesamte männliche Jugend vom 6. bis zum 14. Jahre an: sie giebt eine allgemeine Vorbildung für das praktische Leben und zwar für Handwerk und Bauernstand und entspricht etwa den Anforderungen, die man an eine Volksschule stellen dürfte.

Die *zweite* Stufe (vom 14. bis zum 16. Jahre) giebt die Vorbildung für Militärschulen, für das technische Gewerbe und den Kaufmannsstand.

Die *dritte* Stufe (vom 16. bis zum 20. Jahre) sucht den künftigen Studierenden eine sprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung zu geben. Hier erst tritt eine Trennung von humanistischer und realistischer Bildung ein: für die künftigen Polytechniker fällt das Griechische weg, auch für die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften ist es nicht erforderlich.

Jede höhere Stufe setzt die niedere voraus.

Die Schule ist zunächst geplant als Privatinstitut und zwar als Internat für Söhne aus höheren Ständen. Sie soll auf dem Lande in gesunder Gegend liegen; ein größeres Garten- und Landgebiet in der Nähe eines Flusses soll sich an die Schule anschließen. Theoretischer Unterricht soll nur vormittags sein, häusliche Arbeiten fallen weg, ebenso Zensuren, weil sie nur falsches Ehrgefühl nährten; statt der Ferien treten im allgemeinen Ausflüge und Reisen ein.

Die „Deutsche Schule" sucht ihren Zöglingen vor allem zu geben: religiöse Gesinnung, strenges Pflichtgefühl, Wahrhaftigkeit, Vaterlandsliebe. Dazu ist am wichtigsten, daß täglich neue Anforderungen an das Wollen der Knaben herantreten. Hierfür wie für die körperliche Entwicklung werden betrieben: Militärübungen (Exerzieren, Manövrieren mit Biwakieren; Fechten mit Rappier, Säbel, Stoßdegen, Bajonet; Schießübungen mit Bogen, Armbrust, Flinte), Jugendspiele, Turnen, Schwimmen, Eislauf, Segeln, Rudern, Radfahren, Reiten, Tanzen, Handarbeiten (Tischlern, Drechseln, Flechten, Buchbinder- und Eisenarbeit 2c.), Garten- und Landarbeit („jeder Schüler bearbeitet sein eignes Beet und Landstück"), Viehzucht („die Pflege des Kleinviehs und Geflügels übernehmen die Schüler unter gewissenhafter Aufsicht"). — So soll also in weit höherem Maße als in der bestehenden Schule die sittliche Erziehung, die körperliche und praktisch-technische Ausbildung berücksichtigt werden.

Daneben tritt nun der *theoretische Unterricht*, der vollständig

von dem Prinzip der Anschauung beherrscht sein soll, indem allenthalben von dem anschauungsmäßigen Betrachten einzelner Beispiele ausgegangen und von allen möglichen Anschauungsmitteln der ausgedehnteste Gebrauch gemacht wird. Auch besuchen die Schüler in Anknüpfung an den Unterricht in Physik, Chemie, Technologie, Geographie und in den kaufmännischen Fächern: Handwerkstätten, Fabriken, Schiffswerften, Kauffahrtei- und Kriegsschiffe, Eisenwerke, Handelshäuser, Eisenbahnanlagen, Telegraphen- und Postanstalten. Die für alle Schüler gemeinsamen Ausflüge werden zudem in den zwei oberen Abteilungen durch Reisen in große Städte und fremde Länder ergänzt.

Im 1. Schuljahr der Unterstufe werden die Knaben vorwiegend im Garten, auf dem Lande, in der Schulwerkstatt oder mit Tierpflege beschäftigt. Die hierbei gewonnenen Erfahrungen werden täglich anfangs in je einer, später in je zwei bis drei Vormittagsstunden im Unterricht verarbeitet.

Dieser naturkundliche Unterricht, der sich an die Arbeiten im Garten und auf dem Lande anschließt, daneben der Unterricht in Kultur- und Weltgeschichte, der im Zusammenhang mit den Handfertigkeits- und Militärübungen steht, bildet die Grundlage des ganzen Schulsystems auf der untersten Stufe. Dazu kommen: Religion, Heimatkunde, einfache Erzählungen, Fabeln, Märchen, Elemente des Rechnens und der Raumlehre, des Zeichnens und Singens. Lesen und Schreiben wird erst im 2. Schuljahr begonnen. Alle Lehrfächer dienen der Herbeiführung von Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache. — Nach Abschluß dieses unteren Kursus wird den Schülern eine möglichst umfassende Einsicht in das Wesen, den Zweck, die Vorzüge und Nachteile, die ökonomische und soziale Stellung der Berufsarten gegeben, zu denen die Schüler übergehen können. — Fremde Sprachen lernen nur solche, die auch die 2. Stufe der Schule besuchen sollen, und zwar zunächst (vom 10. Lebensjahre an) Englisch, als dem Deutsch am nächsten liegende, wichtige Weltsprache; im 1. Jahr des Lernens finden nur Sprechübungen über Gegenstände der Umgebung statt. Nach 2 Jahren tritt Französisch hinzu.

Auf der 2. Stufe (14.—16. Lebensjahr) dauert der Unterricht 4 Stunden; nach jeder Stunde sind 15 Minuten Pause. Gegenstände des Unterrichts sind: Handelsfächer (kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Handelskorrespondenz in deutscher, englischer und französischer Sprache), Anfangsgründe der Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Elemente des chemischen und physikalischen technologischen Wissens, Mineralogie, Völkerkunde, Tier- und Pflanzengeographie, Mathematik (bis zur Trigonometrie und den Gleichungen 1. Grades), Belehrungen über den wechselnden

Wert des Geldes, neuere deutsche Litteratur (besonders Jordan wird empfohlen), Religion, deutsche Geschichte (daneben werden G. Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit gelesen), englische und französische Lektüre und Litteraturgeschichte. Die künftigen Kaufleute erhalten nach Bedarf Unterricht im Spanischen und Italienischen und in der Stenographie. Zum Zeichnen tritt technisches Zeichnen hinzu. Malen und Modellieren wird von den dazu Befähigten betrieben. Am Singen nehmen alle teil. Begabte erlernen (übrigens schon auf der 1. Stufe) das Spielen verschiedener Instrumente, so daß ein Schüler-Orchester gebildet werden kann. Auch hier erfolgt zum Schluß ein Überblick über die verschiedenen Berufe, denen die Schüler sich jetzt zuwenden können.

Während der 4 Jahre der 3. Stufe (16.—20. Lebensjahr) dauert der Unterricht 5 Stunden (15 Minuten Pause nach der Stunde; nach der 3. Stunde 30 Minuten). Lehrgegenstände sind: Religion (Bibelkunde, Kirchengeschichte, vergleichende Darstellung der wichtigsten Weltreligionen), Naturwissenschaft (Grundgesetze der Physik, Chemie, Astronomie, Geologie, Biologie, Gesundheitslehre), vermittelt durch die Lektüre deutscher, englischer, französischer Lehrbücher („Ein Schulbuch faßt die allgemein verständlichen Arbeiten unserer Klassiker der Naturwissenschaft zusammen: Helmholtz, du Bois-Reymond, Henle, Czermak, Preyer u. a."), Mathematik (auch Stereometrie und Gleichungen 2. Grades), Neueste Geschichte Deutschlands und der außerdeutschen Staaten („mit besonderer Sorgfalt"), deutsche Kunst- und Kulturgeschichte, deutsche Litteraturgeschichte im Zusammenhang bis zur Gegenwart, Lektüre von Lessing, Goethe, Schiller, G. Freytag, F. Dahn, Graf Schack, W. Jordan (Nibelungen und erklärende Schriften, besonders die epischen Briefe), einige Stücke von Shakespeare in der Übersetzung von Jordan, einige litterargeschichtliche Schriften von Kuno Fischer.

Die Dichterwerke der Griechen und Römer lesen die Schüler in Übersetzungen; daran schließt sich eine möglichst anschauliche, durch Nachbildungen zu belebende Darstellung der griechischen und römischen Staaten-, Kultur- und Kunstgeschichte. Die englische und französische Lektüre wird fortgesetzt, freie Vorträge und schriftliche Arbeiten treten hinzu. Auch der Unterricht im Zeichnen, Malen, in der Musik wird fortgesetzt. Als Ersatz für das Lateinische wird Italienisch in den 2 letzten Jahren bis zur Sicherheit im Sprechen (jedoch nur fakultativ) gelehrt. Nur die künftigen Theologen und Philologen werden im Griechischen (4 Jahre lang) und im Lateinischen (3 Jahre lang) unterrichtet. Das Ziel dieses Unterrichts ist Verständnis der Odyssee und des Livius. Zum Abschluß wird wieder eine Übersicht über die Berufe gegeben.

Göring erhofft von dem Hindurchgehen der künftigen Studierenden auch durch die 1. und 2. Stufe die Wirkung, daß die Vertreter der höheren Bildung Fühlung mit den vielseitigen Interessen des praktischen Lebens behalten. „Der künftige Verwaltungsbeamte, Richter, Geistliche, Arzt, Lehrer, Forscher, Gelehrte soll den Bauern-, Handwerks- und Kaufmannsstand mit der dem jugendlichen Alter entspringenden Intensität und mit praktischem Interesse durchgearbeitet und durchlebt haben." Verhütet werden soll dadurch Einseitigkeit des geistigen Lebens, Verkümmerung der sinnlichen Anschauung, des gesunden Willens und des Gemütslebens; auch soll dadurch die Möglichkeit gegeben werden, sich in eine unerwartet aufgedrängte neue Berufsthätigkeit einzuarbeiten.

Eine Verstaatlichung der „Neuen deutschen Schule" hält Göring erst dann für möglich, wenn eine Generation durch diese Anstalt gegangen sein werde.[1]) Bei der Verstaatlichung brauche an dem (Vormittags-) unterricht nichts geändert zu werden. Nach diesem habe eine mindestens 3 stündige Pause einzutreten, die die Schüler im Elternhause verbringen könnten. Dann werden sie 3 Stunden lang im Garten, in der Werkstatt, auf dem Turnplatz (mit Turnen, Militärübungen, Spielen) beschäftigt; je nach der Jahreszeit wechseln auch damit Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Ausflüge ab. Hierauf gehören die Schüler wieder dem Elternhaus, „und zwar ganz, da sie von Hausarbeit frei sind." Auf die kostspieligen Leibesübungen wie Reiten ꝛc., auf ein großes Garten- und Landgebiet, auf Landwirtschaft und Tierpflege muß nach der Verstaatlichung allerdings verzichtet werden; doch sollen die Schüler auf Nachmittags-Ausflügen nach benachbarten Landgütern die Nutztiere und die landwirtschaftlichen Arbeiten kennen lernen; jedenfalls bleibt aber für die Kenntnis der Nutz- und Zierpflanzen ein Schulgarten nötig.

Als Staatsanstalt — so hofft Göring — wird die „Neue deutsche Schule" ein wichtiger Faktor in der Sozialreform bilden. Sie bietet dem Staate folgende Vorteile:

1. Sie entzieht der Sozialdemokratie und jeder Umsturzrichtung den Boden durch Erhebung jeder Arbeit zu ihrer Ehre, durch Erziehung zur Freude an der Arbeit und durch Einführung der Jugend in die Erkenntnis des geschichtlich gewordenen, heute bestehenden Staatslebens: infolgedessen werden utopistische Staatsphantasien keinen Glauben bei ihr finden.
2. Sie erzieht zu militärischer Zucht und militärischem Geist.
3. Sie macht das Volk in größerem Umfange wehrfähig.
4. Sie gestattet pensionierten Offizieren und anderen Staatsbeamten,

[1]) N. D. Schule 1890 S. 143 ff.

ihr Lehrtalent in den Dienst der deutschen Schule zu stellen („denn die Universität soll nicht ferner in pädagogisch ungeschulten Philologencohorten ein Gelehrtenproletariat züchten." „Philologen sollen fern bleiben vom künftigen Schulwesen. Dieses verlangt Pädagogen und Ärzte." [1])

Man hat an diesem Lehrplan vor allem die „unerhörte Überfülle des Lehrstoffes und den überstürzten Fortschritt zu Gegenständen von fachwissenschaftlicher Bedeutung" (Lektüre von Helmholtz, du Bois-Reymond ꝛc.!) getadelt: höchstens wenn die Lehrer nur 4 oder 5 Schüler um sich hätten, ließe sich vielleicht der größere Teil des Lehrstoffplans in der angegebenen Zeit zur Not absolvieren.[2]) Schon als Privatanstalt werde sich die „Neue deutsche Schule" kaum verwirklichen lassen, denn sie erfordere mindestens einen Kostenaufwand von 1 Million; woher sollen ferner die Schüler kommen, da es an Berechtigungen fehle und das Familienleben gefährdet werde. Die Ausdehnung eines solchen Schulkursus auf alle Volksklassen aber werde durch Überbildung Unzufriedene und Anspruchsvolle liefern und dadurch die Sozialdemokratie fördern.[3]) —

Die Mitgliederzahl des „Allgemeinen deutschen Vereins für Schulreform" stieg bis 1500, und zwar im Dezember 1890, als die Eröffnungsrede des Kaisers auf der Berliner Schulkonferenz die Reformfreunde mit weitgehenden Hoffnungen erfüllte. „Nach Ausführung der Halbheiten verloren sich die Mitglieder." Der Verein ist jetzt „bis auf 100 nicht zahlende Mitglieder" zurückgegangen.[4]) Auch die Zeitschrift hörte 1896 auf zu erscheinen. —

Daß der Langesche „Verein für Schulreform" besser gedieh, und daß der Gang der Schulreform z. T. in der von ihm empfohlenen Richtung verlief, dürfte nicht zufällig sein. Lange hatte von vornherein klar erkannt, daß es nicht darauf ankomme, ein weiteres Reformprojekt zu den vielen vorhandenen hinzuzufügen und zur Diskussion zu stellen, daß vielmehr ein solches, so ideal es sein möge, doch nur eine papierene Existenz führen werde. Er war von Anfang an überzeugt, daß auf die Faktoren, welche die wirkliche Gestaltung des Schulwesens bestimmen,

---

[1]) A. a. O. S. 197.

[2]) So J. Holzmüller, Der Kampf um die Schulreform (Hagen i. W. 1890) S. 35 f.

[3]) J. v. Unger, N. D. Schule 1890 S. 2 ff. — Thatsächlich ist es meines Wissens nicht gelungen, auch nur eine derartige Schule als Privatanstalt ins Leben zu rufen, obwohl 1890 von einer ungenannten Dame dazu 50 000 M. zur Verfügung gestellt wurden. Ein Antrag Görings, eine Privatanstalt nach dem Programm der „Neuen deutschen Schule" mit Berechtigungen auszustatten, wurde auf der Dezember-Konferenz 1890 abgelehnt. (Verhdlgen. S. 769 u. 790 f.)

[4]) Nach brieflicher Mitteilung von Dr. Göring.

Regierung und Volksvertretung, eingewirkt werden müsse durch die Presse und die Einigung möglichst vieler Reformfreunde auf ein naheliegendes, unmittelbar von den vorhandenen Einrichtungen aus zu erreichendes Ziel.

Auch Göring ließ freilich diese in der realen Welt wirkenden Faktoren nicht ganz außer acht, er setzte aber seine Hoffnung lediglich auf den Kaiser: dieser sei der geborene Protektor der „Neuen deutschen Schule."

Daß diese Hoffnung nicht unbegründet war, zeigt eine Schrift, die verfaßt ist von einem dem Kaiser nahestehenden Manne, dem Forschungsreisenden und Schriftsteller Paul Güßfeld. Er veröffentlichte 1890 im Januar- und Februarheft der „Deutschen Rundschau" eine längere Abhandlung über die „Erziehung der deutschen Jugend"[1]; es hieß, der Kaiser habe die Abzüge davon vorher gelesen und geprüft. Güßfeld berührt sich in seinen Gedanken vielfach mit Göring; er schreibt ungemein frisch und anregend, und seine Schrift erregte bei ihrem Erscheinen großes Aufsehen, wohl ein größeres, als die übrigen Reformschriften.

Wie Göring fordert er vor allem harmonische Ausbildnug der Jugend, eine Ausbildung, die sich nicht lediglich oder vorzugsweise auf den Intellekt, sondern ebenso sehr auf „das Gemüt, das leibliche Wohl, die Sinne, auf Handfertigkeiten, auf die Grundzüge allgemeinen Wohlverhaltens und auf den Charakter erstreckt".[2] „Die Schule soll dem Leben vor allem Menschen liefern, kräftige, gesunde, urteilsfähige, energische junge Weltbürger, die freudig und hoffnungsvoll ins Leben treten mit dem Bewußtsein, daß sie etwas leisten werden. Sie soll sich nicht ausschließlich betrachten als Tränieranstalt für Gehirne; sie soll nicht durch sinnloses Anhäufen von Kenntnissen aus der Mittelmäßigkeit den superioren Intellekt zu züchten versuchen; vielmehr soll sie ihre Aufgaben höher fassen, sich aus einer Unterrichtsinstitution verwandeln in eine große Werkstatt harmonischer Ausbildung."[3] Jede Überanstrengung müsse darum vermieden werden; selbst wenn eine größere Ausbildung des Intellekts oder ein größerer Vorrat von Kenntnissen erwünscht wäre, so müsse dieses Mehr doch rücksichtslos gestrichen werden, sobald die körperliche Ausbildung und das körperliche Wohlbefinden darunter litten. Die tägliche Schulzeit, „welche abwechselnd in den Klassenzimmern, im Freien, in der Turnhalle, auf Spielplätzen, in der Werkstatt, auf der Schwimmschule, auf Ausflügen verbracht wird", dehnt sich über die ganze Tageszeit aus.[4] Wissenschaftliche Unterrichtsstunden finden aber nur höchstens 4 bis 5 am Tage statt, dazu kommen noch Arbeitsstunden, während deren die Schüler in großen Sälen, durch Holzverschläge getrennt, sich be-

[1]) Sie erschien auch separat: Berlin 1890. Ich zitiere nach dieser Ausgabe.
[2]) S. 71. [3]) S. 59. [4]) S. 147.

schäftigen. Häusliche Arbeit fällt weg. Eine Stunde mindestens bleibt frei zu beliebigem Gebrauch. Die Tagesmahlzeiten finden in der Anstalt statt; der Verkehr mit den Eltern beschränkt sich auf den Abend, die Sonn- und Feiertage.

Im Mittelpunkt des Lehrplans steht das Deutsche; ihm soll der gesamte Unterricht dienstbar gemacht werden. „Der deutsche Aufsatz soll den Maßstab abgeben, nicht nur für die intellektuelle Bildung, sondern für die menschliche Entwicklung der Schüler überhaupt.“ [1]) Auch Übungen in der freien Rede werden eifrig betrieben. Übrigens zeigt der Lehrplan nicht eine solche Überfülle, wie bei Göring: er beschränkt sich auf Religion, Moral, Mathematik, Naturwissenschaft, Erdkunde, Geschichte und fremde Sprachen. Heftige Anklagen erhebt hier Güßfeld gegen den angeblich formalistischen Betrieb der klassischen Sprachen. „Man verbrachte ein ganzes Semester über irgend einem Kapitel, das immer nur wie eine angewandte Grammatik behandelt wurde, mußte zum Überdruß die Herrlichkeit der Antike preisen hören, hätte sie so gerne empfunden — und empfand aber gar nichts.[2]) Der humanistischen Bildung hätte sich die Jugend gern hingegeben; die humanistische Abrichtung widerstrebt ihr.“[3]) Die Schulung durch fremdsprachlichen Unterricht müsse an neuere Sprachen übergehen, besonders an das Französische. Aber auch das Englische sei wichtig, als Weltsprache und wegen seiner Litteratur. „Die Gegenwart ist uns wichtiger als die Vergangenheit, die Neigung zur historischen Wertschätzung weicht vor der Neigung zur Handlung.“ [4])

Was das Griechische und Lateinische betreffe,[5]) so solle das Ziel des Unterrichts lediglich sein: die Jugend mit dem Inhalt der bald naiven, bald vornehmen Denkweise des klassischen Altertums bekannt zu machen. Freilich volle Klarheit und volles Verständnis könnten nur auf dem Boden der Lebenserfahrung erwachsen, aber vorbereitet könne beides werden. Das Formale, die Sprache selbst, sei nur soweit zu erlernen, als es notwendig sei, um die Klassiker unter Beistand deutscher Übersetzungen zu verstehen. Es genüge dazu die Formenlehre; ein systematisches Durcharbeiten der Syntax habe zu unterbleiben; „die Erläuterungen während der Lektüre dürfen die Grammatik streifen.“ Für diejenigen, die mehr brauchten, müsse die Universität besondere Kurse einführen.

Die Abiturienten des so neu gestalteten Gymnasiums würden zwar einen geringeren Kenntnisschatz, aber mehr Wißbegierde haben. „Nicht mit dem Wunsche zu vergessen, sondern mit dem Wunsche zu lernen wird der junge, an Körper und Seele gesunde Mensch ins Leben treten; ausgestattet mit größerer Selbständigkeit, mit klarem Kopf, mit dem Be-

---

[1]) S. 135. [2]) S. 81. [3]) S. 84. [4]) S. 97. [5]) S. 94 ff.

wußtsein seiner Kraft und mit der Fähigkeit, sie zu gebrauchen. Eine neue Generation wird erblühen, reicher an schöner Jugenderinnerung, reicher an Menschenliebe, fähiger zum Handeln, minder befangen in Vorurteilen." [1]) —

Die Schrift Güßfelds rief mehrere, z. T. recht scharfe Entgegnungen hervor. [2]) Man fand, die ganze Frage sei etwas zu sehr „aus dem Handgelenk" behandelt, das Richtige sei innig verquickt mit Übertreibungen in Anklagen wie in Forderungen, Übertreibungen, die beruhten auf unzureichender Kenntnis der wirklich bestehenden Schulzustände und dessen, was die Schule überhaupt leisten könne. So entsprächen seine Anklagen gegen Betrieb des Unterrichts, besonders in den klassischen Sprachen, nicht der Wirklichkeit, zum mindesten seien sie viel zu sehr verallgemeinert. Auch mit der Verkümmerung der körperlichen Entwicklung sei es nicht so schlimm. Indem er den Eltern die Erziehung nehme, erkläre er die deutsche Familie für bankerott. Die Schule aber mit ihren großen Schülerzahlen könne die eigentliche Erziehung gar nicht übernehmen, schon deshalb nicht, weil sie gar nicht ausreichend die Individualität berücksichtigen könne, sie müsse immer in erster Linie Unterrichtsanstalt bleiben; wobei allerdings richtig sei, daß jeder gute Unterricht in bescheidenem Maße auch erziehlich wirke. Übrigens sei der Haupterfolg derartiger Schriften der, daß unsere höheren Unterrichtsanstalten bei dem Publikum diskreditiert würden, und die irregeleitete öffentliche Meinung könne dann wohl auch einem nicht sachkundigen Juristen an der Spitze der Unterrichtsverwaltung imponieren. —

II. Kapitel.

Die Verteidiger des bestehenden Gymnasiums.

Wir haben bereits gesehen, wie im Sommer 1888 die Freunde des bestehenden Gymnasiums in der „Heidelberger Erklärung" gegenüber der Reformbewegung den Wunsch ausgesprochen hatten, daß das Gymnasium in seinen Grundzügen erhalten bleibe. Im Juni 1890 begründete sodann

---

[1]) S. 158.

[2]) C. Conradt, Dilettantismus, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen. Wiesbaden 1890. J. Geffken, Güßfeld und die Schule der Zukunft. Hamburg 1890. Herm. Kropatscheck, Die Erziehung der deutschen Jugend. Ein Beitrag zur Charakteristik moderner Schulreform. Brandenburg a. d. H. 1890. Paul de Lagarde, Die von Güßfeld vorgeschlagene Reform des Gymnasiums. Göttingen 1890. Friedr. Lange in der Zeitschr. f. Ref. 1890 S. 36. f. J. v. Unger, N. D. Schule. 1890 S. 302 ff.

der Heidelberger Gymnasialdirektor Gustav Uhlig, der hauptsächlich jene „Erklärung" verursacht hatte, eine Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium"[1]), die in demselben Sinne wirken sollte. Gelegentlich der Berliner Dezember-Konferenz kam es ferner am 15. Dezember 1890 in Berlin zur Begründung des „Gymnasialvereins", der „Das humanistische Gymnasium" zu seinem Vereinsorgan erklärte und schon 1891 über 2000 Mitglieder zählte.[2]) Der Verein setzte sich den Zweck[3]): „Die humanistische Schulbildung zu wahren, sowohl durch Abwehr nicht gerechtfertigter Angriffe, als durch Erwägung der Besserungen, denen die Gymnasien hinsichtlich ihrer Organisation oder des Unterrichtsbetriebs

---

[1]) Erscheint in Heidelberg im Verl. v. C. Winter. Die vorliegenden Bände geben sehr reichhaltiges Material für die Geschichte der ganzen Schulreformbewegung.

[2]) Hum. Gymn. II (1891) S. 7. — 1892 waren es ca. 2600. A. a. O. III, S. 93.

[3]) Hum. Gymn. I (1890) S. 97.

Aus der Litteratur seien hier genannt:

a) Schriften **gegen** den klassischen Unterricht (wenigstens in seiner bestehenden Ausdehnung): F. Schmeding, Die klassische Bildung und die Gegenwart. Berlin 1885. Raoul Frary, La question du latin (1885), übers. v. Aug. Rhode: D. Tyrannei d. toten Sprachen. Hagen 1886. E. v. Richthofen, Zur Gymnasialreform in Preußen. Magdeburg 1887. Alethagoras, Unser Gymnasialunterricht. Braunschweig 1889. (2. Aufl. 1900). Derselbe: Gymnasiale Bildung u. sittl. Erziehung d. Jugend. Braunschweig 1900. Karl Schmelzer, Pädagogische Aufsätze. Leipzig 1890. Arnold Ohlert, D. deutsche Schule u. d. klass. Altertum. Hannover 1891. D. deutsche höhere Schule. Hannover 1896. Paul Nerrlich, D. Dogma v. klass. Altert. in s. geschichtl. Entwicklung, Leipzig 1884, und Briefe an Schwarz. Ein Nachwort z. Dogma v. kl. A. Leipzig 1899. E. Dahn, D. herrschende Schulsystem und d. Schulreform. Kiel u. Leipzig 1900.

b) Schriften **für** den klassischen Unterricht:

Gustav Wendt, Die Gymnasien u. d. öffentl. Meinung. Karlsruhe 1883. Friedr. Aly, D. Wesen d. Gymnasiums. Berlin 1890. Paul Cauer, Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. Berlin 1890. Eduard Zeller, Gymnasium und Universität. Berlin 1890. Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Stuttgart 1891. O. Jäger, Pro domo. Reden u. Aufsätze. Berlin 1894 (natürlich auch seine schon oft zitierte Schrift: D. humanistische Gymnas. 2c. Wiesbaden 1889). Otto Kämmel, D. Kampf um d. humanistische Gymnasium. Leipzig 1901. Oscar Weißenfels, Kernfragen d. höheren Unterrichts. Berlin 1901.

Ferner sind zu vergleichen die einschlägigen Abschnitte von W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Aufl. Berlin 1882, Otto Willmann, Didaktik. Braunschweig 1882 (2. Aufl. 1894), A. Petersilie, D. öfftl. Unterr.-Wesen (Leipzig 1897) I S. 83—132 und zahlreiche Aufsätze in der „Z. f. G." und im „Humanistischen Gymnasium". (Vgl. auch Anm. 3 auf S. 47 f.)

Weitere Litteratur (auch ältere) bei W. Rein, Am Ende der Schulreform? (Langensalza 1893) S. 74—87 und seit 1886 in größter Vollständigkeit in C. Rethwischs Jahresberichten über d. höh. Schulwesen. Berlin. R. Gaertners Verlag.

etwa bedürfen." Als Vertreter der von dem Gymnasialverein repräsentierten konservativen Richtung sind besonders hervorgetreten: Paul Cauer, Direktor des Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, Oscar Jäger, Gymnasialdirektor in Köln, Hermann Kropatscheck, Oberlehrer a. D., der als Redakteur der Kreuzzeitung und preußischer Landtagsabgeordneter mehrfach in der Presse wie im Parlament für die bestehende Gymnasialverfassung eingetreten ist, Gymnasialdirektor Otto Kübler in Berlin, Theodor Mommsen, Wilhelm Schrader, Kurator der Universität Halle, früher Provinzialschulrat der Provinz Preußen, der bekannte Berliner Historiker Heinrich v. Treitschke, der oben genannte Gustav Uhlig, Oscar Weißenfels, Gymnasialprofessor in Berlin, Eduard Zeller, Universitätsprofessor in Berlin, der Straßburger Professor der Philosophie und Pädagogik Theobald Ziegler u. a. —

In dem Kampf um die Neugestaltung des Gymnasiums ist die entscheidende Streitfrage die: Welche Bedeutung kommt für die höhere Jugendbildung den alten Sprachen zu, und in welchem Umfang sind sie deshalb zu betreiben? Es sollen darum zunächst die wichtigsten Gründe betrachtet werden, die von den Verteidigern des Gymnasiums für die Erhaltung des ausgedehnten klassischen Unterrichts geltend gemacht werden, wobei zugleich die kritischen Einwendungen der Gegner Berücksichtigung finden sollen; sodann sollen die wichtigsten Anklagen, die von den Reformern gegen den altsprachlichen Unterricht erhoben werden, geprüft werden, zugleich mit den Versuchen, diese Anklagen zu widerlegen. Zum Schlusse haben wir die Folgerungen zu erwägen, die von beiden Seiten bezüglich die Erhaltung oder Umgestaltung des Gymnasial- und Berechtigungswesen aus den Ansichten über den Wert oder Unwert des klassischen Unterrichts gezogen werden.

1. Zunächst führt man als Grund für den altsprachlichen Unterricht seine Bedeutung für die tiefere historische Bildung an, die den künftigen Angehörigen der leitenden Schichten des Volkes angemessen sei. Diese müsse aber außer dem Werden des eigenen Volkes auch diejenigen Völker eingehend berücksichtigen, die auf die Entwicklung des unseren entscheidend eingewirkt hätten. Das seien — besonders auf staatlich-rechtlichem Gebiet — die Römer, auf ästhetischem die Griechen; unsere klassische Nationallitteratur werde ja erst durch die Kenntnis der griechischen vielfach recht verständlich.

Nun ist aber, argumentiert man weiter, eine tiefgehende historische Kenntnis eines Volkes nicht möglich ohne Kenntnis seiner Sprache. Die Seele eines Volkes drückt sich gerade am deutlichsten und unmittelbarsten in seiner Sprache aus. Sprachstudium ist deshalb zugleich Studium der natürlichen Eigenart und der Kultur eines Volkes. Schon Herder

erkannte so die Sprache als eigentümlichstes Produkt der Volksseele, und Wilhelm v. Humboldt betont, daß in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht liege, und daß die Erlernung einer fremden Sprache die Gewinnung eines neuen Standpunktes der Weltansicht sei. Die Kenntnis einer fremden Sprache setzt uns also nicht etwa bloß in den Besitz einer leeren Form, sondern um mit Rückert zu sprechen: „Sprachkunde ist die Sache selbst im weit'sten Wissenskreise. Der Aufschluß über Geist- und Menschen-Denkungsweise". Sie schließt uns auf „unbekannt gewesene Weltempfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden".[1]) So wird also auch erst die Kenntnis der alten Sprachen uns ein tieferes Erfassen des antiken Geisteslebens ermöglichen. —

Von Seiten der Gegner bestreitet man nicht die Notwendigkeit der historischen Bildung der Jugend der höheren Stände; auch nicht, daß die Kenntnis der alten Sprachen einen Beitrag zu dieser Bildung liefere. Man bezweifelt aber, ob derselbe besonders groß oder gar unentbehrlich sei. Als Beleg weist man mit Vorliebe auf Goethe hin. Er habe nur wenig Latein und noch weniger Griechisch verstanden und habe doch wie kein zweiter die antike Art zu denken und zu fühlen innig erfaßt und dargestellt.[2])

Ferner erklärt man, daß eine so weit gehende Berücksichtigung der Antike, wie sie in dem altsprachlichen Unterricht des Gymnasiums stattfinde, andere notwendigere Lehrgegenstände über Gebühr einenge und noch andere schädliche Wirkungen habe. Wir werden darauf bei der Erörterung der Anklagen gegen den klassischen Unterricht zurückkommen. —

2. Dies Sprachstudium ist aber nicht nur ein unentbehrlicher Bestandteil der allgemeinen Bildung, insofern sie eine historische sein muß, es ist auch für viele künftige Studierende zu ihrem Universitätsstudium und für zahlreiche Gelehrte zu ihrer wissenschaftlichen

---

[1]) Diese Grundanschauung von der Sprache wird wissenschaftlich weiter ausgeführt durch die „Völkerpsychologie", die neben Sitte und Mythus besonders die Sprache verwertet, um in das Geistesleben der Völker einzudringen. Sie wurde begründet von Lazarus und Steinthal, die seit 1859 die „Zeitschrift für Völkerpsychologie" herausgaben. Die neueste Darstellung dieser Wissenschaft giebt Wilh. Wundt, Völkerpsychologie I. Bd. „Die Sprache" (Leipzig), in 2 Teilen, 1900 u. 1901.

[2]) Gegenüber dem Hinweis auf Goethe bemerkt O. Weißenfels (Kernfragen d. höh. Unterrichts S. 24): „Das Genie kann den großen Umweg durch die alten Sprachen ungestraft ersparen. Ihm ist es möglich, was gewöhnlichen Sterblichen selbst von guter Befähigung nicht möglich ist, nämlich Homer, Sophokles, Plato, Horaz aus Übersetzungen kennen zu lernen. Sein für alles echt Menschliche empfängliches Ahnungsvermögen läßt ihn mit Blitzesschnelle Geheimnisse entdecken, die andere mit philologischen Hebeln und Schrauben ihrem Autor nicht abzuzwingen vermögen."

Bethätigung praktisch notwendig — eine Thatsache, in der übrigens zugleich ein Beweis liegt für die intensive Beeinflussung unserer Kulturentwicklung durch die Antike. Fast alle unsere Wissenschaften haben eine griechische Anfangsperiode und eine ausgedehnte lateinische Periode, die noch weit in die Neuzeit hineinreicht; bis tief ins 18. Jahrhundert war ja vorwiegend das Lateinische die Sprache der Wissenschaft. Keine Wissenschaft aber darf die Fühlung mit ihrer Geschichte verlieren. In besonderem Maße gilt dies für die historische Wissenschaft selbst und die verschiedenen Zweige der Philologie. Die germanische, romanische, slavische, orientalische ꝛc. Philologie haben sich ja in Anlehnung an die klassische Philologie entwickelt. Man beruft sich in diesem Zusammenhang gern auf einen Ausspruch Schopenhauers im 2. Band der Parerga: „Der Mensch, welcher kein Latein versteht, gleicht Einem, der sich in einer schönen Gegend bei nebeligem Wetter befindet: sein Horizont ist äußerst beschränkt: nur das Nächste sieht er deutlich; wenige Schritte darüber hinaus verliert er sich ins Unbestimmte. Der Horizont des Lateiners dagegen geht sehr weit: durch die neueren Jahrhunderte, das Mittelalter, das Altertum." — Griechisch oder gar noch Sanskrit erweitern freilich den Horizont um ein beträchtliches, „wer aber kein Latein kann, gehört zum Volke, auch wenn er ein großer Virtuose auf der Elektrisiermaschine wäre."

Endlich führt man noch als Belege der praktischen Notwendigkeit der Kenntnis der alten Sprachen an, daß das Verständnis der wissenschaftlichen Terminologie besonders das Griechische erfordere, daß ferner der Studierende der Berührung mit lateinisch citierenden Büchern oder Menschen gar nicht ausweichen könne; daß endlich das Lateinische als Sprache der katholischen Kirche an dieser einen mächtigen Rückhalt habe.[1]) —

Gegenüber dieser Art der Beweisführung erklärt man, daß es für die Zwecke der Wissenschaft genüge, wenn unter ihren Vertretern auch solche seien, die mit ihrer Geschichte die Fühlung erhielten; für die Ausbildung der Studierenden sei auch nur teilweise die Kenntnis des Lateinischen, noch weniger die des Griechischen erforderlich; das Verständnis der auf die alten Sprachen zurückgehenden wissenschaftlichen Ausdrücke lasse sich durch Zusammenstellung von Übersetzungen derselben einfach erwerben, und dann sei ja auch „eine scharfe Definition besser als

[1]) Die vorstehende Argumentation ist zumeist gegeben im Anschluß an Otto Willmann, Didaktik II S. 102 f. und 121 ff. Andere Verteidiger des Gymnasiums legen ihr weniger Wert bei; so bemerkt Weißenfels (Kernfragen S. 126): „Auf den direkten Nutzen, welchen die Kenntnis der alten Sprachen heute gewährt, ist kein großes Gewicht zu legen." S. 101: „Was man wohl häufig über die Unentbehrlichkeit des Lateinischen und Griechischen zum Verständnis der wissenschaftlichen Terminologie gesagt hat ... steht auf sehr schwachen Füßen. Diese lateinischen und griechischen Termini können ja doch übersetzt werden."

eine zweifelhafte Etymologie.“ [1]) So mündet also diese Erwägung aus in die Frage: ob und wieweit von den verschiedenen Klassen der Studierenden die Kenntnis der alten Sprachen zu fordern sei, eine Frage, die bei der Erörterung der „Berechtigungen“ des Gymnasiums und der anderen höheren Anstalten zur weiteren Behandlung kommen wird. —

3. Wenn man zur Rechtfertigung des altsprachlichen Unterrichts auf seine Bedeutung für die historische Bildung, für Studium und Wissenschaft hinweist, so stützt sich diese Begründung auf den *thatsächlichen* geschichtlichen Zusammenhang und die durch diesen gegebene Wirksamkeit der Antike auf unsere nationale Entwicklung, die bis in die Gegenwart hereinreicht. Von *didaktisch-pädagogischem* Gesichtspunkt aus erscheint nun diese Art der Begründung mehr *äußerlich* gegenüber den nun zu besprechenden Gedankengängen, durch die der große Wert des klassischen Unterrichts *speziell für die Jugendbildung*, also seine *didaktisch-pädagogische Bedeutung* im eigentlichen Sinne, dargethan werden soll. Dabei betont man nun einerseits die *Beschaffenheit* der antiken Kultur und insbesondere der antiken Litteratur, anderseits die *Bethätigung*, welche die Beschäftigung damit bei der Jugend nötig macht, und die davon ausgehenden Wirkungen. Wir betrachten hier (unter 3) zunächst den *ersten* Punkt.

Man sagt also: die eingehende Beschäftigung mit der antiken Welt ist für den Jugendunterricht besonders geeignet, weil sie eine abgeschlossene, leicht übersehbar Entwicklung zeigt, weil sie „*typische*“ Zustände, Vorgänge und Menschen bietet, d. h. solche, die die wesentlichen Züge scharf hervortreten lassen, und weil sie dabei doch *einfach* ist und sich dadurch für das Verständnis der Jugend und zur Weckung ihres Interesses eignet. „Im Anschauen der relativ einfachen und reinen Kultur des Altertums soll der Schüler sich fähig machen, die verwickelte moderne Kultur zu verstehen.“ [2])

Und wie die ganze antike Kultur, trotz aller Auswüchse, den Charakter des Jugendlichen trägt, so sind die Alten, insbesondere die „*idealen Jugendschriftsteller*“, deren „Jugendlichkeit“ allerdings nicht im Gegensatz zum reifen Mannesalter steht, sondern zu dem „Grau der Ältlichkeit, welches über die modernen Sprachen und Litteraturen ausgebreitet scheint, wenigstens wenn man sich ihnen vom Altertum aus kommend naht.“ [3]) Die Lektüre der Alten giebt also, wie Willmann [4]) bemerkt, nicht nur

---

[1]) So Virchow auf der Dezember-Konferenz (Verh. S. 118).

[2]) Vgl. O. Weißenfels (Kernfragen S. 40), wo dieser Gesichtspunkt näher ausgeführt ist.

[3]) A. a. O. S. 119.

[4]) Didaktik II S. 117.

Geschichtskenntnis, „sondern sie ist Lebens- und Sachunterricht und ein solcher, der der Jugend verständlich und kongenial ist, weil die Alten ja in Wahrheit die Jungen sind und ihr Schauen und Dichten noch so viel von der Frische und Ursprünglichkeit bewahrt hat, welche die Gaben der Schöpfer und Erfinder auszeichnet und der unbefangenen Auffassung zugänglich macht." Da ferner der jugendliche Charakter der antiken Litteratur zum großen Teil darauf beruht, daß das Denken und Fühlen der Schriftsteller noch nicht an die Ausdrucksformen einer ältlichen Sprache gebunden ist, so kann man nicht durch die Lektüre von Übersetzungen, sondern nur durch die der Originale in unmittelbaren und innigen Verkehr mit den jugendfrischem Geistesleben der Antike treten. —

Von gegnerischer Seite bezweifelt man, ob in der That die lateinischen Schriftsteller in so hervorragendem Maße der Jugend kongenial seien, und man kann sich dabei auf das schon (S. 18) erwähnte Urteil Herbarts berufen. Was aber die Griechen betrifft, so bestreitet man, daß der heutige griechische Unterricht bei seinem notwendigerweise beschränkten Umfang zu wirklich freien Verkehr mit den Autoren und zu einem Versenken in den Geist der Sprache führen könne. —

4. Wir kommen zur Besprechung der Wirkungen, die die Erlernung und Handhabung der alten Sprachen und die Lektüre der klassischen Schriftsteller für die Entwicklung des jugendlichen Geistes haben soll. Diese sollen liegen:

a) auf intellektuellem Gebiet. Man bezeichnete diese Wirkungen früher allgemein und bezeichnet sie auch jetzt noch teilweise als „formale Bildung".[1]) So nennen noch die Lehrpläne von 1882 als wichtiges

---

[1]) Hier einige Litteraturnachweise:

Für den hohen formalbildenden Wert des altsprachlichen Unterrichts treten ein: Adolf Lichtenheld, D. Studium der Sprachen, insbesondere der klassischen, und d. intell. Bildung. Wien 1882. D. formale Bildg. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1895 S. 75 f. Eduard Zeller, Üb. d. Bedeutung d. Sprache und d. Sprachunterrichts f. d. geistige Leben (Deutsche Rundschau 1884 Märzheft, abgedruckt in s. „Vorträgen und Abhandlungen 2. Sammlung 1884). Bernh. Lengnick, D. Bildungswert d. Lateinischen. Progr. d. Königstädt. Gymn. Berlin 1887. Herm. Planck, D. Lateinische in s. Recht als wissensch. Bildungsmittel. Wiesbaden 1890. J. Keller, Denken u. Sprechen. Pr. d. Gymn. z. Lörrach 1899. Baar, Studien z. Frage d. intellektuellen Ausbildung. Progr. d. Realschule zu Hechingen 1900.

Dagegen treten auf: F. Schmeding, Zur Frage der formalen Bildung. Duisburg 1882. Ernst Schlee, Der Unterricht in der lateinischen Sprache und d. formale Bildg. Päd. Arch. 1889 S. 145 ff. Georg Neudecker, D. klass. Unterricht u. d. Erz. z. wissensch. Denken. Würzburg 1890. Grammatik od. Logik? Klassisch oder Deutsch? E. krit. Wort an s. Kritiker. Würzburg 1890. Arnold Ohlert, Allg. Methodik d. Sprachunterrichts. Hannover 1893. D. Studium d.

Ziel des klassischen Unterrichtes eine durch sprachliche Genauigkeit zu erwerbende formale Bildung.[1]) Man ging dabei von der Vorstellung aus, daß die Bethätigungen, welche der altsprachliche Unterricht, insbesondere der lateinische, von den Schülern fordert, in ähnlicher Weise auf den jugendlichen Geist wirken, wie gymnastische Übungen auf den jugendlichen Körper. Geistige Kraft, Gewandtheit und Geschmeidigkeit wird, so nahm man an, durch diesen Unterricht erhöht. Weil aber der auf diesem einen Gebiet geschulte Geist sich auch gegenüber allen anderen Materien besser bethätigen kann, so bezeichnet man diese geistige Bildung als eine formale. Man meint damit eine solche, die sich von der Materie, an der sie erworben wurde, gewissermaßen ganz loslösen und jeder beliebigen anderen Materie gegenüber zur Geltung bringen läßt.

In besonders wirkungsvoller Weise tritt für diese formale Bildung z. B. Treitschke[2]) ein. Er führt aus: „Der Barbar sammelt sich einen ungeordneten Haufen von Geheimlehren und empirischen Wahrnehmungen und bewahrt sie, um sie gelegentlich für die Zwecke des praktischen Lebens zu benutzen. Wirkliche Wissenschaft gedeiht nur bei den Nationen, welche erkannt haben, daß formloses Wissen gar kein Wissen ist. Darum geht auch der Jugend-Unterricht bei allen Kulturvölkern zunächst auf eine vorbereitende, formale Bildung (im weitesten Sinne) aus; er will die Jugend nicht zum Wissen erziehen, sondern zum Können, nicht eine Summe halbverstandener Kenntnisse ihr mechanisch beibringen, sondern ihren Willen kräftigen, ihre Denkkraft schulen und sie also in den Stand setzen, sich späterhin, sobald sie reif werden wird für die produktive Wissenschaft, innerlich zusammenhängendes Wissen anzulegen. . . . Nur in der Epoche des geistigen Zerfalls, des Materialismus, der sittlichen Unsicherheit sinkt die Kulturwelt wieder in die Anschauungen der Barbaren zurück und

---

Sprachen und d. geistige Bildung. Berlin 1899. G. Völcker, Formal-sprachliche Bildung durch den Unterricht in d. Muttersprache, formal-logische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik. Berlin 1893.

Eine mittlere Richtung halten ein: Eduard Ackermann, Die formale Bildung. Langensalza 1889. Derselbe in dem Artikel: Formale Bildung in Reins Encyklopädie, wo sich auch noch weitere Litteraturangaben finden. Aug. Messer, Kritische Unters. über Sprechen, Denken u. Sprachunterr. Berlin 1900.

Ferner sind zu vergleichen: E. Mach, D. relative Bildungswert d. philos., math. u. nat.-wiss. Fächer. Leipzig 1886. H. Dillmann, D. Mathematik als Fackelträgerin d. neuen Zeit. Stuttgart 1890. B. Schwalbe, Üb. d. Bildungswert d. Naturwissenschaften im Vergl. mit dem d. fr. Sprachen. Z. f. R. 1893 S. 21 ff.

[1]) Centralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1882 S. 250. Ich verweise für diesen Rückblick auf Baar a. a. O. S. 4 f.

[2]) D. Zukunft d. dtsch. Gymn. (Leipzig 1899) S. 14.

fordert statt einer systematischen formalen Jugendbildung vielmehr die Ansammlung von allerlei Notizen, die man vielleicht einmal im Leben *brauchen* kann — vorausgesetzt, daß man sie nicht vorher vergißt."

Die *neu-humanistischen Begründer des Gymnasiums* des 19. Jahrhunderts haben von der formalbildenden Kraft des altsprachlichen Unterrichts oft in überschwenglicher Weise geredet. Energischen Widerspruch hat *Herbart* dagegen erhoben. Er erklärt: „Mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formalbildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden, das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken." Herbart sieht in der Erlernung fremder Sprachen überhaupt nur eine durch äußere Gründe aufgezwungene lästige Notwendigkeit, die die Entwicklung zurückhält.[1])

Dieser Gegensatz der Ansichten in der Frage der formalen Bildung läßt sich in letzter Linie auf einen Gegensatz *psychologischer Grundanschauungen* zurückführen. Nimmt man an, daß der Verstand (und ebenso auch Wille und Gefühl) eine Kraft oder ein Vermögen der Seele sei, so wird man auch annehmen dürfen, daß derselbe durch Übung auf einem bestimmten, besonders geeigneten Gebiet gekräftigt, geschmeidigt, geklärt und geschärft werden kann, und daß er diese formale Ausbildung nunmehr auch in *allen* Bethätigungen beweisen wird, deren er fähig ist. Sieht man dagegen in der Seele nicht sowohl ein mit verschiedenen Kräften aktiv wirkendes Wesen, sondern den passiven Schauplatz für das Kommen und Gehen von seelischen Inhalten, d. h. Vorstellungen, so wird man die Möglichkeit einer rein formalen, von jedem Inhalt losgelösten, allgemeinen Verstandesbildung leugnen. Alle Bildung erscheint dann — zunächst wenigstens — nur als eine *materiale*, d. h. als Gewinn von Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen, die sich auf ein bestimmtes Gebiet der Wirklichkeit beziehen. Nur insofern kann die auf einem bestimmten Gebiet erworbene Bildung auch auf anderen Gebieten sich geltend machen (und in diesem Sinne formal genannt werden), als Vorstellung und Verbindung von Vorstellungen, die dort gewonnen sind, auch hier *inhaltlich* in Betracht kommen.

Jene erste Auffassung nun war bis in das 18. Jahrhundert herein die allein herrschende. Sie ist offenbar die unserem Denken zunächst sich aufdrängende und insofern die natürliche; sie hat infolgedessen auch in der

---

[1]) Die näheren Nachweise giebt Paulsen, Gesch. d. gel. U. II S. 241 f.

Sprache ihren Ausdruck gefunden, und sie ist heute noch in der populären psychologischen Anschauungsweise allgemein verbreitet.

Die zweite Auffassungsweise ist die der sog. Associationspsychologie, die von den englischen Philosophen Locke († 1704), Hartley († 1757), Hume († 1776) begründet wurde. Auch Herbart und seine Schüler[1]) stehen auf diesem psychologischen Standpunkt, und so ist es erklärlich, daß sie die Annahme einer rein formalen Bildung im eigentlichen Sinne verwerfen.[2]) Zu ähnlichem Resultat gelangt Schmeding, der in seiner Schrift „Zur Frage der formalen Bildung" von der Psychologie Benekes, die der Herbartschen verwandt ist, ausgeht. Er betont: jegliche geistige Kräftebildung sei an einen bestimmten Vorstellungsinhalt geknüpft; nur soweit gewisse durch Lernen und sonstige Übung erworbene Seelengebilde (Vorstellungen, Begriffe, Urteile) in andere als Bestandteile eingehen — zu ihrer Verstärkung, Aufklärung, der Vollkommenheit ihres Beharrens beitragen —, nur soweit seien sie als Kräfte dafür da.[3]) Das Erlernen

---

[1]) So z. B. Thuiskon Ziller, Einl. in d. allg. Pädag. (Leipzig 1856) S. 80 und Grundlegung der Lehre v. erz. Unterr. (Leipzig 1864) S. 91 ff., ferner Herm. Kern, Grundriß der Pädag. (2. Aufl. Berlin 1878) S. 35 ff. Er bemerkt (S. 45): „Unsere innere Erfahrung sagt uns nichts von allgemeinen Seelenvermögen, die gewissermaßen auf den Stoff warteten, an dem sie entwickelt und gestärkt werden könnten. Mit dieser Theorie fällt aber auch die Möglichkeit einer formalen Bildung im Gegensatz zur materialen." Auch Friedr. Beneke, der in seinen psychologischen Anschauungen Herbart nahesteht, erklärt (Erziehungs- und Unterrichtslehre, Berlin 1834, II S. 39): „Wieweit gewisse Vorstellungen anderen durchaus ungleichartig sind und also nicht in dieselben als Bestandteile eingehen können, soweit vermögen sie auch nicht zu ihrem Verständnis und zur Vervollkommnung ihres Beharrens (zu ihrer Gedächtniskraft) beizutragen. Ebenso ist es mit allen anderen Kräften. Der Verstand ist nichts außer den erworbenen Begriffen. Kurz, die formale oder Kräftebildung ist stets zugleich eine materiale, d. h. an einen gewissen Vorstellungsinhalt geknüpfte, eine unmittelbar rein formale oder allgemeine Kräftebildung giebt es nicht für die menschliche Seele." — Es ist ohne weiteres klar, daß von diesem psychologischen Standpunkt aus eher von einer „abgeschlossenen Bildung" die Rede sein kann, insofern hier damit einfach der Besitz gewisser Vorstellungskreise, also ein bestimmtes Wissen gemeint ist. Vgl. oben S. 26 f. und S. 27 Anm. 3.

[2]) Auch Kaiser Wilhelm II. erklärte auf der Dezember-Konferenz (Verh. S. 72), wenn man einem Philologen klar zu machen versuche, „daß der junge Mensch doch einigermaßen praktisch für das Leben und seine Fragen vorgebildet werden solle, dann werde immer gesagt, das sei nicht Aufgabe der Schule, Hauptsache sei die Gymnastik des Geistes, und wenn diese Gymnastik des Geistes ordentlich getrieben würde, so wäre der junge Mann imstande, mit dieser Gymnastik alles fürs Leben Notwendige zu leisten. Ich glaube, daß nach diesem Gesichtspunkt nicht mehr verfahren werden kann."

[3]) Päd. Archiv. 1882 S. 41; die Schrift ist auch separat erschienen, Duisburg 1882.

der klassischen Sprachen könne also nur insofern als formalbildend angesehen werden, als die erlernten Vokabeln, grammatischen Begriffe und Regeln wieder in anderen Sprachen vorkämen, wodurch deren Erlernung erleichtert sei. Das gelte aber gerade so gut für die neueren Sprachen.[1]) Mit diesem Ergebnis glaubt Schmeding die Behauptung von einer besonderen formalbildenden Kraft der alten Sprachen widerlegt zu haben. Er kann zu dieser Ansicht um so leichter kommen, als er die Lehre von der formalen Bildung in derart übertriebenem Sinne faßt, wie sie wohl kaum je ernsthaft vertreten worden ist. Er sagt nämlich: „Sowie ein geschärftes Messer besser schneidet als ein nicht geschärftes, einerlei ob Papier, Holz, Brot oder Fleisch, so soll ein durch formale Bildung geschärfter Verstand imstande sein ... über alles zu urteilen, was es zu urteilen giebt.“[2]) Natürlich hat man bei derartig klingenden Behauptungen als selbstverständlich vorausgesetzt, daß die nötige Sachkenntnis zu der geschärften Urteilsfähigkeit hinzukomme.

Andere Forscher, die die Frage ebenfalls vom Standpunkt der Associationspsychologie aus untersuchen, sind doch zu einem günstigeren Urteil über den Bildungswert des fremdsprachlichen, insbesondere des altsprachlichen Unterrichts gelangt. So hebt Adolf Lichtenheld in seinem Buche: „Das Studium der Sprachen, besonders der klassischen, und die intellektuelle Bildung“ (Wien 1882) die klarere Erfassung des Inhalts der Begriffe und die größere Beweglichkeit („Reizbarkeit“) der Vorstellungen als wertvolle Ergebnisse dieses Unterrichtes hervor. Er betont dabei, daß diese größere Reizbarkeit der Vorstellungen identisch sei mit dem, was man gewöhnlich Schärfung des Verstandes, Hebung des intellektuellen Interesses und der intellektuellen Energie nenne.

Fast ebenso günstig urteilt Eduard Ackermann, der dieselbe psychologische Grundanschauung teilt, in seiner Schrift „Die formale Bildung“ (Langensalza 1889). Er sagt[3]): „Ein besonderes hohes Maß formalbildender Kraft schreibt man, und zwar mit Recht, dem Studium fremder Sprachen zu. Dasselbe zeigt sich nach zwei Seiten hin wirksam, nach der Seite der rein sprachlichen Schulung, wie inbetreff des Verständnisses vom Gedankengehalt, den die Litteratur bietet“. Gerade in der Verschiedenenheit zwischen der fremden Sprache und der Muttersprache — und diese Verschiedenheit ist ja bei den alten Sprachen größer als bei den modernen — liege die formalbildende Kraft, weil sie zu einem tieferen Eindringen in Sprachformen und sachlichen Inhalt, zu einem gründlichen Erfassen des einen und des anderen nötige. —

---

[1]) A. a. O. S. 56. [2]) A. a. O. S. 40. [3]) A. a. O. S. 50 f.

Nun hat man aber gegenüber der Associationspsychologie, die einseitig das passive Getriebe der Vorstellungen beachtet, in letzter Zeit wieder mehr der Aktivität und Spontaneität des seelischen Lebens gerecht zu werden gesucht[1]); man hat neben den seelischen Inhalten auch die seelischen Akte und Vorgänge berücksichtigt. Die Psychologie sieht sich hierzu gedrängt, wenn sie sich nicht damit begnügen will, die psychischen Phönomene zu beschreiben, sondern sie auch verständlich zu machen, d. h. in einen lückenlosen Kausalzusammenhang einzuordnen. Nun ist es aber klar: nicht der eine seelische Inhalt als solcher erzeugt einen anderen Inhalt (z. B. das Gesichtsbild eines Hauses das Erinnerungsbild eines darin wohnenden Bekannten), sondern jener Wahrnehmungsakt bedingt (wenn auch nicht allein) den Erinnerungsakt. Wahrnehmungs- und Erinnerungsvorstellungen kommen bei der Konstatierung ihres kausalen Zusammenhangs nicht als Inhalte in Betracht, sondern als reale Vorgänge, denen die Inhalte ihr Dasein verdanken. Aber neben diesen Vorgängen, die sozusagen die aktuellen Bedingungen der Inhalte darstellen, haben wir noch zuständliche psychische Bedingungen anzunehmen, Beschaffenheiten der Seele, die teils als ursprünglich gegeben, teils als Residuen vorangegangener seelischer Vorgänge zu fassen sind. Für diese zuständlichen Bedingungen aber ist die Bezeichnung „Vermögen" ganz angemessen, und zwar sind sie teils als ruhende, auf Reize wartende Kräfte zu fassen, die auf Veranlassung äußerer Einflüsse (bezw. vorausgehender psychischer Vorgänge) ihrer eigenen Beschaffenheit entsprechend schöpferisch Neues produzieren, teils als solche, die von sich aus zur Bethätigung streben.

Nun ist es aber eine alltägliche, durch die Wissenschaft bestätigte Erfahrung, daß „Übung den Meister macht". Physiologisch betrachtet übt jeder Reiz auf das reizempfindliche Organ einen dieses verändernden Einfluß, der in der Regel die erneute Aufnahme und Leitung des Reizes

---

[1]) So z. B. Christoph Sigwart in seiner Logik (Tübingen 1879) II, S. 205 ff. und Friedr. Jodl in seinem Lehrbuch der Psychologie (Stuttgart 1896) S. 128 ff., auf die auch Baar (a. a. O. S. 34 ff.) hinweist. Auch W. Wundt sucht in seinem Begriff der (aktiven) Apperception dem erwähnten Charakter des Psychischen Rechnung zu tragen. Daher gestaltet sich auch vom Standpunkt seiner Psychologie das Urteil über die formalbildende Kraft des fremdsprachlichen (insbesondere des altsprachlichen) Unterrichts günstig. Vgl. A. Huther, D. psychol. Grundlage d. Unterrichts (Berlin 1899) S. 49 f. und S. 59 ff. Recht beachtenswert ist auch der Aufsatz von Theodor Lipps „Psychische Vorgänge und psychische Kausalität" (Zeitschr. f. Psychol. 1901 I S. 161—203), dem ich im Texte mehrfach folge. — Eine Umbildung der Associationstheorie unter Berücksichtigung der aktiven Seite des geistigen Lebens versucht neuerdings in seiner „Aktionstheorie" Hugo Münsterberg, Grundzüge d. Psychologie (Leipzig 1900) S. 525 ff.

erleichtert; und jede Ausübung einer aktiven Funktion hinterläßt bleibende Nachwirkungen, die — von der Funktion als solcher verschieden — zu deren erleichterten Wiederholung beitragen. Auch für die psychologische Betrachtungsweise wird die Wirksamkeit der Übung im Ernst nicht bestritten werden, wenn auch zuzugeben ist, daß wie für die physischen, so auch für die psychischen Leistungen die angeborenen Anlagen stets in höherem Maße in Betracht kommen, zumal da sie auch für die verschiedene Übungsfähigkeit bestimmend sind.

Insofern man aber übungsfähige psychische Anlagen als dauernde Bedingungen der psychischen Akte annimmt, wird man diese Anlagen als formal zu fassen haben, schon deshalb, weil sie als ererbt zu gelten haben, seelische Inhalte aber, wie alle zugestehen, nicht vererbt werden. Ebenso wird die Übung der seelischen Funktionen als eine formale zu betrachten sein, da die Funktion selbst ursprünglich — mithin auch in ihrer durch Übung gesteigerten Gestalt — eine formale ist. Unter diesen psychologischen Voraussetzungen behält also auch heute noch der Begriff der „formalen Bildung" im eigentlichen Sinne seine Berechtigung.

Die für uns hier zunächst in Betracht kommende Funktion, die „Verstandesthätigkeit" oder das „Denken" hat man m. E. mit Recht als ein Verbinden und Trennen, als Analyse und Synthese erklärt. So sagt Lotze[1]): „Der denkende Geist begnügt sich nicht, die Vorstellungen in den Verbindungen hinzunehmen und sich gefallen zu lassen, in welche sie der Zufall ihrer gleichzeitigen Entstehung gebracht hat und in der Erinnerung sie wiederkehren läßt: sichtend vielmehr hebt er das Zusammensein der Vorstellungen auf, die nur auf diesem Wege zusammengeraten sind; diejenigen aber, die nach den Beziehungen ihrer Inhalte zusammengehören, läßt er nicht nur beisammen, sondern vollzieht ihre Verknüpfung noch einmal, jetzt aber in neuer Form, die zu der thatsächlichen Wiederholung der Verbindung ein Bewußtsein über den Grund einer Zusammengehörigkeit der neu verbundenen hinzufügt." Diese Funktion des Verbindens und Trennens ist aber — als zu den mannigfachsten Inhalten hinzutretend — augenscheinlich eine formale, und die Anlage dazu wie deren Steigerung durch Übung können überaus verschiedene Grade aufweisen, während die Funktion selbst in ihrem Wesen dieselbe bleibt. Mit Recht bemerkt Jodl[2]): „Alles, was die intelligenten Geister von den gewöhnlichen unterscheidet, ist die Fähigkeit, einerseits feinere Unterschiede in den Dingen wahrzunehmen, andererseits das Unterschiedene und scheinbar völlig getrennte durch Auffindung gemeinsamer Züge wieder zur Einheit zu

---

[1]) Logik (Leipzig 1843) Einl. S. III (nach Baar a. a. O. S. 44).
[2]) Nach Baar, S. 40.

verknüpfen." Die Anlagen sind zwar sonst oft mannigfach specialisiert, aber was den Verstand betrifft, so zeigt im allgemeinen die Erfahrung: wer ihn für ein Fach hat, hat ihn meistens auch für andere.[1]) Durch Übung aber, also hier durch Denken, wird der Verstand ausgebildet — freilich nicht in der Weise, daß er nun auch ohne Sachkenntnis über alle möglichen Gegenstände urteilen könnte. —

Man ist im Verlauf der Diskussion über die „formale Bildung" allmählich dazu gelangt, diesen Begriff genauer in seine Merkmale zu zerlegen. Man erkannte, daß die bildende Wirkung des fremdsprachlichen Unterrichts einerseits dem Sprechen, anderseits dem Denken zu gute komme. So gewöhnte man sich den unbestimmten Ausdruck „formale Bildung" durch den genaueren „sprachlich-logische Bildung" zu ersetzen.[2])

Was nun zunächst die hier in Betracht kommende sprachliche Schulung betrifft, so kann man sagen, die Handhabung der Sprache wird aus einer instinktiven, gefühlsmäßigen zu einer klar bewußten, reflektierten.[3]) Während wir vorher die grammatischen Kategorien in dem Gebrauch der Muttersprache instinktiv richtig anwendeten, werden wir jetzt befähigt, in jedem einzelnen Fall die Kategorie als solche mitzudenken[4]), uns also z. B. bewußt werden, daß wir vom handelnden oder leidenden Subjekt, vom direkten oder indirekten Objekt, von Ort und Zeit ꝛc. reden. Freilich findet die Bildung dieses höheren Sprachbewußtseins nicht bei der Erlernung der fremden Sprache nach der sog. natürlichen Methode statt, da diese ja gerade die Reflexion fern hält und instinktive Nachahmung und Analogiebildung ausnutzt, vielmehr bedarf es dazu der sog. grammatischen oder

---

[1]) Übereinstimmend mit Baar, S. 41.

[2]) Die preußischen Lehrpläne zeigen in diesem Punkte einen charakteristischen Wandel. In den Lehrplänen von 1882 ist noch „der formalbildende Einfluß des lateinischen Unterrichts" hervorgehoben; in denen von 1892 ist dafür unter den Lehrzielen des lateinischen Unterrichts „die sprachlich-logische Schulung" genannt; in den Lehrplänen von 1901 ist dies in der Bezeichnung des „Lehrziels" gestrichen, und es ist dort nur von „grammatischer Schulung" die Rede; jedoch erwähnen die „methodischen Bemerkungen" die aus dem lateinischen Unterricht sich ergebende „geistige Zucht", was doch nur ein anderer Ausdruck für „formale Bildung" ist. Vgl. Centralblatt f. d. ges. Unterr.-Verw. 1882 S. 250; 1892 S. 218. 223; 1901 S. 492. 499.

[3]) Vgl. O. Willmann, Didaktik II S. 97.

[4]) Darauf legt besonderen Nachdruck Julius Keller, Denken und Sprechen und Sprachunterricht. Progr. von Lörrach 1899. Vgl. besonders S. 43; nur nimmt er irrig an, dies Mitdenken der grammatischen Kategorien sei das unterscheidende Merkmal des bewußten oder wissenschaftlichen Denkens gegenüber dem naiven oder instinktiven. Vgl. meine S. 48 citierte Schrift S. 39 ff.

wissenschaftlichen Methode. Es ist übrigens zuzugeben, daß eine ähnliche Wirkung auch durch grammatischen Unterricht in der Muttersprache allein erzielt werden kann, aber die Muttersprache versteht ja der Schüler bereits, und er gebraucht sie ohne Mühe; die Grammatik der Muttersprache hat darum für den Schüler etwas Ungenießbares und Ermüdendes, weil er in ihr etwas erlernen muß, was er bereits zu wissen glaubt; die fremden Sprachen dagegen und ihre Grammatik stehen dem Schüler ferner und finden willigere Aufmerksamkeit.

Während nun von humanistischer Seite diese Klärung des Sprachbewußtseins als ein schlechthin wertvolles Ergebnis des fremdsprachlichen Unterrichts hingestellt wird, versichert man von seiten der Gegner gelegentlich: wertvoller als das Sprachbewußtsein sei die Sprachkunst, d. h. die sichere und gewandte Handhabung der Sprache. Eine frühzeitige Erregung des Sprachbewußtseins sei aber für die Entwicklung der Sprachkunst ein Hemmnis.[1])

Dieser Einwand ist insofern nicht grundlos, als überhaupt bei jedem ursprünglich instinktiv geübten Thun, wenn es zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird, zunächst eine gewisse Hemmung und Unsicherheit eintritt. Dies schließt aber nicht aus, daß schließlich doch eine gesteigerte und ihrer Gesetze klarer bewußte Herrschaft über jenes Thun als Ergebnis sich herausstellt.

Unter die sprachliche Schulung fällt aber nicht nur der Ertrag der grammatischen Behandlung der fremden Sprache, sondern auch der des Übersetzens aus derselben. Während aber auf der einen Seite diese Übung als überaus wertvoll für die Beherrschung der Muttersprache angesehen wird, bezweifelt man auf der anderen Seite diesen Wert, ja man glaubt schädigende Wirkungen zu erkennen (schlechtes Übersetzungs-Deutsch!). —

Die Diskussion über die logische Schulung durch fremdsprachlichen Unterricht wurde und wird vielfach nur in allgemeinen und deshalb unbestimmten und zu weitgehenden Behauptungen geführt. Auch hier wird man passend die grammatische Seite des Unterrichts und die Übersetzung aus und in die fremde Sprache bezüglich ihrer Wirkung gesondert betrachten.

---

[1]) So Mandel in einem ausführlichen Aufsatz über „D. klass. Gymnasium", Z. f. R. 1896 S. 1 ff., vgl. besonders S. 52. — Dagegen erkennt z. B. Georg Neudecker (D. klass. Unterr. ꝛc. S. 19) an, daß ein ausreichendes Maß von Sprachbewußtsein zu derjenigen formalen Ausrüstung gehört, welche Vorbedingung wirklich wissenschaftlicher Arbeit ist. Er bezweifelt aber, ob auf ihre Pflege eine solche Summe von Zeit und Kraft mit Recht verwandt werde, und ob sie gerade am Lateinischen am besten erworben werde.

Was die erstere betrifft, so schreibt man bekanntlich besonders der lateinischen Grammatik einen streng logischen Charakter zu und sieht deshalb in ihrer Erlernung eine treffliche logische Schule. So sagt z. B. auch Willmann: „Eine immanente Logik ist das Charakteristische der lateinischen Sprache und ebenso ihrer Grammatik.“ [1]) In derselben unbestimmten Allgemeinheit aber hat man von der anderen Seite die Frage aufgeworfen: „Wie sollte auch irgend eine Sprache irgend etwas Logisches sein können, da jede (Kultur-)Sprache nicht bloß logisches Denken, sondern auch blühenden Unsinn vermittelt.“ [2]) Ferner wies man darauf hin, daß die Logik bei allen Völkern dieselbe sei, die Sprachen aber mit ihrer Grammatik seien völlig verschieden.[3]) Endlich betonte man, die Sprachwissenschaft zeige, daß die Sprachen und ihre Gesetze nicht das Produkt eines logischen (im Sinne von: sich seiner klar bewußten, reflektierten) Denkens seien, sondern aus instinktiven, relativ unbewußten psychologischen Vorgängen erklärt werden müsse. Man folgerte daraus, daß die Sprache alogisch, ja geradezu antilogisch sei.[4])

Zur Klärung der Frage erscheint es zweckmäßig, auf das Verhältnis von Grammatik und Logik überhaupt hier kurz einzugehen. Sehr klar hat darüber schon H. Steinthal gehandelt. Er sagt[5]): „Wie es chemische Kategorien giebt — z. B. Sauerstoff, Stickstoff, Wahlverwandtschaft —, physikalische und physiologische — z. B. Wärme, Elektrizität, Athmen, Verdauen —: so giebt es grammatische, z. B. Substantivum, Verbum, Attribut; wie die Natur und der Naturforscher mit ihren Kategorien logisch operieren: so auch die Sprache und der Sprachforscher; wie aber hierdurch die Naturwissenschaft und die Natur nicht logisch werden: so auch nicht Sprachwissenschaft und Grammatiker; sondern hier wie dort bleiben die Kategorien jeder Wissenschaft eigentümlich, von denen die Logik nichts weiß, um deren Gehalt, Be-

[1]) Didaktik II S. 116.

[2]) Mandel in d. oben erwähnten Aufsatz S. 68.

[3]) A. a. O. S. 71.

[4]) A. Ohlert, D. Studium d. Sprachen ꝛc. besonders, S. 18.

[5]) Grammatik, Logik und Psychologie (Berlin 1855) S. 211. Das Werk ist besonders gerichtet gegen die von Becker vertretene Identifizierung von Grammatik und Logik, die sich auf die Grundvoraussetzung stützte, daß die Sprache der organische Abdruck der logischen Form des menschlichen Denkens und deshalb selbst logisch sei. In der Polemik hiergegen geht nun Steinthal seinerseits zu weit, wenn er die Disparität der logischen und grammatischen Kategorien so sehr übertreibt, daß er bemerkt, es beweise schon ein Mißverstehen des wahren Verhältnisses, wenn man die Sprache an der Logik messen wolle, um Übereinstimmung oder Widerstreit zwischen beiden zu erweisen (a. a. O. S. 222). Dieselben Ausführungen wiederholt Steinthal in seiner „Einleitung in die Psychologie u. Sprachwissenschaft“ 2. A. (Berlin 1881) S. 70 ff.

rechtigung, Herkunft sie sich nicht kümmert, zufrieden damit, daß jene Kategorien, sowohl jede an sich, als auch die Beziehung mehrerer zu einander, denkbar, d. h. logisch richtig gedacht seien."

„Das formalste Element der Sprache, ihre formalste Thätigkeit ist immer noch Stoff, ein ganz besonderer Stoff, ein Beispiel für die Logik, und kann eintreten in die Logik, wie tausend andere Beispiele. . ."

„Die Sprache ist also gerade darum nicht unlogisch (dieses Wort als konträren Gegensatz zu logisch genommen, also im Sinne von: die Logik verletzend, gegen sie verstoßend), weil sie nicht logisch ist (d. h. keine logischen Kategorien und Gesetze aufstellt), sondern ganz eigentümliche."

Hält man dieses Verhältnis von Grammatik und Logik scharf fest, so läßt sich leicht ein Urteil gewinnen über die oben angeführten sich widersprechenden Sätze.

Grammatik und Logik haben ihre besonderen Kategorien und Gesetze, aber bei der so überaus innigen Beziehung zwischen Denken und Sprechen ist es doch begreiflich, daß ein gewisser Parallelismus zwischen den grammatischen und logischen Kategorien besteht[1]); die logischen Kategorien drängen dazu sich in grammatische Klassen zu gestalten, in Redeteile zu sondern; freilich geschieht dies nicht überall in gleich entschiedener und durchgreifender Weise. Die Grammatik läßt sich gewissermaßen einen Teil ihrer Aufgaben von der Logik stellen, aber sie löst diese in den einzelnen Sprachen mit mehr oder weniger Erfolg, während die Anforderungen der Logik allenthalben dieselben sind. Letztere enthält eben nur Denkformen, nicht auch die möglichen Ausdrucksformen, und jenen Denkformen gegenüber verhalten sich die Sprachen unendlich verschieden, so daß der Einförmigkeit der logischen eine Mannigfaltigkeit sprachlicher Gesetze entspricht. Deshalb kann aber auch sehr wohl von einem verschieden ausgeprägten logischen Charakter der einzelnen Sprachen und ihrer Grammatik gesprochen und danach ihr Wert für die logische Schulung bemessen werden; wobei selbstverständlich unwidersprochen bleibt, daß an der Sprachbildung der naive Geist weit mehr Anteil hat als der logisch geschulte.

Es ist also nicht von vornherein abzuweisen, wenn man dem Lateinischen einen besonders logischen Charakter zugesprochen hat, namentlich in Vergleich mit den neueren Sprachen. Dieser zeige sich zunächst — so suchte man diesen Satz zu begründen — in der Formenlehre: alles Wesentliche werde da wirklich unterschieden, während in den abgeblühten modernen Sprachen durchaus Verschiedenes oft durch dieselbe Form ausgedrückt werde. Die Syntax ferner zeige eine „feine und streng

---

[1]) Das giebt auch Steinthal zu (Einleitg. S. 108). Für das Folgende vgl. Georg v. d. Gabelentz, Die Sprachwissenschaft (Leipzig 1891) S. 14, 367, 427 u. ö.

logische Ausprägung aller Formen der abhängigen und unabhängigen Sätze"; mit großer Gewissenhaftigkeit würden alle Beziehungen der Gedanken und Gedankenteile unter sich zum Ausdruck gebracht; mit kunstvoller Mannigfaltigkeit würden in der Periodenform die Über- und Unterordnungen dargestellt; straff und klar fügten sich die Sätze zu einem festen Ganzen; endlich die (durch die Fülle der sprechenden Endungen mögliche) Freiheit der Wortstellung erleichtere sehr die Hervorhebung und Gegenüberstellung der Gedanken. Freilich räumt man dabei ein, auch die lateinische Sprache sei „nicht ganz frei von zufälligen Eigentümlichkeiten, die hingenommen werden müßten, aber nicht weiter erklärt und gerechtfertigt werden könnten". Man versichert aber dabei, dieses Gebiet des bloß Konventionellen sei in den modernen Sprachen viel größer; auch hätten diese gegenüber der besonnenen Gewissenhaftigkeit des Gedankenausdrucks im Lateinischen ein „leichtfüßiges und leichtfertiges Aussehen": daß sei auch der Grund, warum „so ziemlich alle Übersetzungen alter Litteraturwerke, falls nicht sehr große Freiheiten beim Übersetzen genommen werden, von einer schier ungenießbaren Schwerfälligkeit und Langweiligkeit sind." [1]) — Was ferner das Griechische betrifft, so erklärt man mit Recht, seine Stärke bestehe im (logischen) Differenzieren und Nüancieren. Dem ersteren dienen die reichen Mittel der Wort- und Formenbildung, dem letzteren der Schatz an Partikeln und syntaktischen Fügungen, mit welchen es die Gedanken in die verschiedensten Beziehungen zu setzen und der Rede die feinsten Schattierungen zu geben weiß. [2]) —

Solchen Ausführungen gegenüber weist man von der anderen Seite darauf hin, wieviel bei der Erlernung jeder fremden Sprache rein gedächtnismäßig hingenommen werden müsse, wie wenig dabei durch logisches Denken erschlossen werden könne; wie ferner die Subsumtion des einzelnen Falles unter die Regel eine ganz einförmige logische Operation sei, die wahrhaftig keiner Übung bedürfe. Auch hat man zu zeigen gesucht, daß es mit dem vielgerühmten logischen Charakter des Lateinischen nicht so weit her sei. [3]) In der Formenlehre stimmten vielfach die Kasusendungen, die doch logisch Verschiedenes bezeichneten, überein; geradezu unlogisch sei das Deponens; das Fehlen des Artikels lasse den Unter-

---

[1]) Das Vorstehende nach Weißenfels, Kernfragen ꝛc. S. 106 f.

Ausführlich ist unter diesem Gesichtspunkt das Lateinische mit dem Französischen und Englischen verglichen worden von Herm. Planck, D. Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel (Wiesbaden 1890), besonders S. 25—85.

[2]) Nach Willmann, Didaktik II S. 116 f.

[3]) Z. B. Ernst Schlee, Der Unterricht in der lateinischen Sprache und d. formale Bildung. (Päd. Arch. 1889 S. 145—160.)

schied von bestimmtem und unbestimmtem Artikel wegfallen. In der Syntax sei charakteristisch für die Unbestimmtheit des lateinischen Ausdrucks die weitgreifende Bezeichnung der verschiedenartigsten, z. T. entgegengesetzten Verhältnisse durch dieselben Kasusverbindungen, z. B. den Ablativ und besonders den Genetiv. Die Präpositionalverbindungen seien in den neueren Sprachen von größerer Bestimmtheit. In der Unterscheidung der Modi seien die neueren Sprachen oft schärfer; das einzige dicat bedeute z. B. er könnte, möchte, sollte, dürfte . . . sagen. Unlogisch sei, daß die abhängige Frage nach Thatsachen und die Thatsachen enthaltenden abhängigen Folgesätze im Konjunktiv ständen. Was die Partizipialkonstruktionen für die Kürze leisteten, das gehe an logischer Schärfe und Bestimmtheit verloren; der Ablativus absolutus könne z. B. kausal, konditional, konzessiv oder temporal sein. Der Mangel an Partikeln mache die Bezeichnung der logischen Beziehungen der Sätze mangelhaft. Der Periodenbau drücke nicht sowohl den Denkprozeß selbst aus — dazu dienten einfache Sätze in streng logischer Folge, wie z. B. beim mathematischen Beweis —, sondern es sei ein künstlicher Aufbau des ganzen Gedankeninhalts aus dem Gesichtspunkt des Ergebnisses der ganzen Gedankenreihe. —

Aus dem Gesagten wird soviel klar hervorgehen: die Vergleichung der alten und neuen Sprachen hinsichtlich ihres mehr oder weniger logischen Charakters und demnach ihres größeren oder geringeren Wertes für die logische Schulung erfordert eine mühsame Vergleichung ihres gesamten Baues, die — selbst wenn sie in alle Einzelheiten durchgeführt wäre — doch kaum einen entscheidendes Argument für eine der Parteien liefern würde. Denn das Ergebnis würde sich doch auf die Konstatierung eines bloßen Mehr oder Minder beschränken, die Abschätzung und Wertung dieser quantitativen Differenz kann aber nicht mit mathematischer Genauigkeit vorgenommen werden, sondern wird im wesentlichen dem subjektiven Ermessen anheimgegeben werden müssen. —

Man hat ferner gegen die Annahme einer logisch schulenden Wirkung der Grammatik eingewendet, auch Sinnloses, Unlogisches lasse sich ja grammatisch richtig ausdrücken[1]): an dem Satze mensa est docta sei grammatisch gar nichts auszusetzen. Dagegen hat man aber mit Recht gesagt[2]): Dieser Einwand fordere etwas von der Grammatik, was sie weder leisten könne noch wolle; die Grammatik sage eben nichts aus über die Richtigkeit des Satzinhalts, sondern nur über die der sprachlichen Form; werde aber z. B. zur Bildung jenes Satzes die grammatische

[1]) Auf dieses Argument legt Neudecker besonderes Gewicht; vergl. a. a. O. S. 8 f.

[2]) Baar, a. a. O. S. 48.

Regel von der Übereinstimmung des Subjekts und des Prädikatsadjektivs richtig angewendet, so liege hierin eine logisch richtige Operation. —

Wir kommen zu der Frage, inwiefern man dem Übersetzen aus den fremden (besonders den alten) Sprachen und in dieselben einen logisch bildenden Wert zuschreiben kann. Insoweit bei dem Übersetzen eine Vergleichung des grammatischen Baues der beiden Sprachen in Betracht kommt, mag das soeben Gesagte genügen; hier muß noch auf die dabei stattfindende Vergleichung des Wortschatzes eingegangen werden. Ein kleiner historischer Rückblick wird die Bedeutung dieser Vergleichung vielleicht am klarsten erkennen lassen.

In der Aufklärungszeit meinte man: das Wesentliche sind die durch die Worte bezeichneten Begriffe oder Ideen; diese sind auch (soweit sie überhaupt gemäß des Kulturzustandes vorhanden sein können) bei den verschiedenen Völkern identisch, leider sind nur die sprachlichen Zeichen dafür verschieden. Wenn es darum bloß eine Sprache gebe, meint Leibniz, so gewönne das Menschengeschlecht ein Drittel seiner Lebenszeit, die es jetzt auf die Spracherlernung verwenden muß. Übereinstimmend damit führt der Philanthropinist Trapp näher aus: „Die Sprache besteht aus Zeichen der Ideen: Eine Idee braucht nur ein Zeichen, um gefaßt oder mitgeteilt zu werden. Hundert Zeichen für eine Idee sind nicht hundert Ideen. Wenn ich das Vaterunser in hundert Sprachen herzusagen weiß, so verstehe ich darum seinen Sinn nicht besser. Also befördert die Vielheit der Sprachen, folglich auch das Erlernen vieler Sprachen, nicht die Vermehrung und Verbesserung der Ideen. Diese wird vielmehr durch jenes verhindert; denn die Zeit und Kraft, die auf Erlernung der Sprachen verwendet wird, muß der Vermehrung des Ideenschatzes entzogen werden. Erlernung fremder Sprachen ist also ein notwendiges Übel, notwendig wegen des notwendigen Verkehrs der Nationen miteinander, welches hier nicht bloß Handel und Wandel u. dergl., sondern auch Mitteilung von Kenntnissen bedeutet.“ [1])

Tiefer in den innigen Zusammenhang von Sprache und Ideenwelt eines Volkes sind die Neuhumanisten eingedrungen. Friedrich August Wolf erklärt: „Die Sprachen, die ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes, enthalten den ganzen Vorrat von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens, welche bei fortschreitender Kultur der Völker sind gewonnen und ausgebildet worden. Durch die Kenntnis und fleißige Beschauung der verschiedenen Gepräge in mehreren Sprachen fangen wir zuerst an uns in der Intellektualwelt zurecht zu finden und die bereits daheim erworbenen Reichtümer derselben besser kennen und gebrauchen zu

[1]) Nach Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. II S. 56 f.

lernen, indem die mancherlei Modifikationen ähnlicher Hauptideen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzunehmen. So erhalten wir in den miteinander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltender Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideen, der auf keinem anderen Wege zu gewinnen ist; und hierauf gründen sich wieder Übungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von statten geht." [1]) Hier ist die Thatsache klar erkannt, daß die Art und Weise, wie die einzelnen Sprachen die Begriffsbildung und damit die Gliederung des Erfahrungsinhaltes vornehmen und die verschiedenen Arten des Vorstellbaren ausdrücken, sehr verschieden ist.[2]) Nun entwickelt sich aber das Denken des Einzelnen in innigster Wechselwirkung mit seiner allmählich sich vervollkommnenden Handhabung der Sprache, die der Gesamtgeist seines Volkes geschaffen hat. So drängen sich dem einzelnen, ohne daß ihm dies zum Bewußtsein kommt, zahlreiche — den Sprachgewohnheiten parallel gehenden — Denkgewöhnungen seines Volkes auf, um so sicherer, als dem naiven Menschen das Wort mit dem Begriff, ja mit der Sache selbst identisch erscheint. Erst der Einblick in andere Sprachen und die Erkenntnis, daß sie in ganz anderer Weise die Dinge, ihre Eigenschaften und Beziehungen sozusagen „*ansehen*", indem sie andere Merkmale sprachlich bezeichnen, und sie anders *gliedern*, indem sie in anderer Weise Ähnlichkeiten und Unterschiede für Verknüpfung und Trennung im sprachlichen Ausdruck maßgebend sein lassen — erst dies befreit den einzelnen von der Herrschaft, die das Gesamtdenken über sein eigenes (ihm unbewußt, aber deshalb um so sicherer) ausübt[3]); es erleichert ihm, den Gedanken von seinem sprachlichen Ausdruck zu unterscheiden und die Merkmale der Begriffe bewußter zu erfassen. Besonders sind die Ausdrücke und Wendungen, die sich auf das *geistige* Leben beziehen, in den verschiedenen Sprachen

---

[1]) A. a. O. S. 206.

[2]) Vgl. Friedr. *Jodl*, Lehrb. d. Psych. (Stuttg. 1896) S. 605.

[3]) Diese Wirkung des fremdsprachlichen Studiums wollte auch Fichte hervorheben, als er schrieb: „Wie kann der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und deshalb nicht verstandener Worte, der nur den Geist, welcher ihm unbewußt in der Sprache umherwankt, keineswegs aber seinen eigenen in ihm aufkommen läßt — über diesen Nebel, der den größten Teil der angeblich gebildeten Menschen zeitlebens gefesselt hält, zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen? Ich halte dafür, daß dies geschehen kann nur durch das Studium *der* Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und nötiget über alle Zeichen hinweg zu dem Begriff der Sache sich zu erheben." (Nach Paulsen, a. a. O. S 206.)

nach verschiedenen Gesichtspunkten gebildet. Aber bei dieser sprachlichen Vergleichung wird man schließlich auch inne, daß vielfach sogar das, was diese Ausdrücke bezeichnen, die inneren Vorgänge, die Gemütszustände, die sittlichen Eigenschaften und Begriffe selbst bei den verschiedenen Völkern verschieden gestaltet sind. Man denke an die griechische „Sophrosyne", das deutsche „Gemüt", den französischen „esprit" (der sich, wie man witzig bemerkt hat, zum deutschen „Geist" verhält, wie Champagner zum Rheinwein), endlich den griechischen „Logos" und die verschiedenen Arten, wie Goethes Faust diesen Begriff zu übersetzen sucht.

Daß aber unter dem hier besprochenen Gesichtspunkt die alten Sprachen für die geistige Bildung wertvoller sind als die modernen, hat auch schon Wolf klar erkannt. Er sagt: „In dem Grade, wie ein Volk von uns entfernter und abweichender ist in Denkart, Sitten und Lebensweise, um desto mehrere uns ungewohnte Ansichten der Dinge, um desto mehrere neue Ideen und neue Modifikationen derselben muß notwendig die Sprache des Volkes darbieten. Ein Beweis hiervon ist die Leichtigkeit, mit der wir etwa drei heutige Sprachen unserer Nachbarn gegen eine der alten lernen, indem ein gewisser man möchte sagen Neo-Europäismus diese wie zu einem Idiom vereinigt: allein eben die größere Schwierigkeit einer alten Sprache, die auf eine fremde Welt von Ideen und Bezeichnungen hinweiset, verspricht auch im allgemeinen unsere Mühe reichlicher zu lohnen." Die modernen Sprachen erlauben eben, wie Fichte bemerkt, „daß mit nicht verstandenen Phrasen gegen andere gleichgeltende, nur anders tönende ein Tauschhandel getrieben wird, bei welchem niemand genötigt wird, vom Bild zum Begriff vorzudringen." [1])

Der hier dargelegte Grundgedanke Wolfs ist auch noch in neuerer Zeit zur Darlegung des formalbildenden Wertes des altsprachlichen Unterrichtes verwertet und genauer ausgeführt worden, so von Adolf Lichten-

[1]) Die beiden letzten Citate bei Paulsen, a. a. O. S. 213 und S. 206. — Auch Schopenhauer sucht zu zeigen, daß das fremdsprachliche Studium ein Mittel sei, den Geist von der „Nationalbeschränktheit" zu befreien, die ihm sonst anklebe. „In jeder Sprache denkt man anders, mithin erhält unser Denken durch die Erlernung einer jeden eine neue Modifikation und Färbung, und folglich ist der Polyglottismus, neben seinem vielen mittelbaren Nutzen, auch ein direktes Bildungsmittel des Geistes, indem er unsere Ansichten, durch hervortretende Vielseitigkeit und Nüancierung der Begriffe, berichtigt und vervollkommnet, wie auch die Gewandtheit des Denkens vermehrt, indem durch die Erlernung vieler Sprachen sich immer mehr der Begriff vom Worte ablöst. Ungleich mehr leisten dies die alten, als die neuen Sprachen, vermöge ihrer großen Verschiedenheit von der unsrigen, die nicht zuläßt, daß wir Wort durch Wort übersetzen, sondern verlangt, daß wir unseren ganzen Gedanken umschmelzen und in eine andere Form gießen." (Parerga II, c. 25 „Über Sprache und Worte"; besonders § 299. Den Hinweis auf die Stelle verdanke ich Baar, a. a. O. S. 27 f.)

held in dem oben erwähnten Buche und von Julius Keller in seiner Schrift „Die Grenzen der Übersetzungskunst.“ [1]) —

Die Stichhaltigkeit dieser Beweisführung kann auch von den Gegnern des klassischen Unterrichts nicht verneint werden; freilich können sie sich auch hier den Umstand zu nutze machen, daß es mehr oder minder subjektiver Schätzung anheimgegeben bleibt, abzumessen, wie groß dieser Bildungswert sei, insbesondere in welchem Maße die alten Sprachen die neueren übertreffen. Man weist darauf hin, daß es sich doch auch im altsprachlichen Unterricht, zumal in den ersten Jahren, beim Übersetzen meist nur um ein Vertauschen fremder Worte und Wendungen mit solchen muttersprachlichen handelt, die als einfachhin gleichgeltend mechanisch eingeprägt sind.[2])

Ferner behauptet Neudecker, alles Übersetzen habe schon deshalb für die Schulung im logischen bezw. wissenschaftlichen Denken keinen Wert, weil dabei ganz abgesehen werde, von der Vernünftigkeit, Wahrheit oder Beweisbarkeit der übersetzten Gedanken und Behauptungen selbst. Allein insofern der Übersetzende seine Aufgabe löst im klaren Bewußtsein der Gründe seiner Übertragung, denkt er wissenschaftlich. Über Wahrheit oder Wert des übertragenen Gedankens ein Urteil zu gewinnen, kann dabei sehr wohl Ziel einer weiteren Thätigkeit sein, der sich übrigens der Unterricht — wenn anders sie im gegebenen Fall als pädagogisch wertvoll erscheint — durchaus nicht zu entziehen braucht.

---

[1]) Progr. d. Gymn. z. Karlsruhe 1892.

[2]) So bemerkt Mandel, Z. f. R. 1896 S. 25, der Wert der Vergleichung der Muttersprache und der fremden Sprachen werde „vielfach übertrieben“. „Übrigens bedarf der wirklich wertvolle Vergleich lateinischer und deutscher Begriffe nach Inhalt und Umfang einer Verstandesreife und einer Beherrschung der Muttersprache, die erst auf der oberen Stufe zu erwarten ist. Der jüngere Schüler setzt einfach die Worte der Muttersprache denjenigen der Fremdsprache gleich, die er als Deckworte gelernt hat. An ein Vergleichen und Abwägen denkt er nicht.“ — Ebenso versichert Neudecker (a. a. O. S. 21): „Psychologie und Erfahrung können nur ein Lächeln haben für die pädagogische Fiktion, der 9- bis 12-, 10- bis 13jährige Knabe vergleiche irgendwie die Ideenwelt der Römer mit derjenigen der Gegenwart.“

Auch F. Keller klagt übrigens, daß der altsprachliche Unterricht thatsächlich noch vielfach unter der falschen Voraussetzung stehe, daß die allen Menschen gemeinsame Welt der Gedanken in den verschiedenen Sprachen nur eine lautlich verschiedene „Bezeichnung“ finde. Unsere Vocabularien, unsere Wörterbücher und unser Unterricht seien meist dogmatisch. So heiße z. B. fides in Sexta die Treue, in Quinta fidem habere Glauben schenken, in Quarta fidem dare schwören, in Tertia fides der Schutz, in Untersekunda der Kredit, in Obersekunda der Erfolg; daneben noch Garantie, sicheres Geleite, Aufrichtigkeit, Glaubwürdigkeit. Dabei werde ganz übersehen, „daß in fides eine specifisch römische und für den redenden Römer untrennbar oder jedenfalls ungetrennt einheitliche Begriffsprägung vorliegt, die kein anderes Volk so geschaffen hat.“ (Bei Baar a. a. O. 29 f.)

Insbesondere bestreiten die Schulreformer den Wert des Übersetzens aus dem Deutschen in die fremden Sprachen, vor allem des noch relativ am meisten geübten Übersetzens ins Lateinische. Die hierzu verwendeten Texte seien meist in einem eigens erfundenen Lateindeutsch abgefaßt, das das Sprachgefühl des Schülers schädige. Aber sowohl dieses wie auch wirkliches Deutsch lasse sich nur scheinbar sinngetreu übersetzen. „In Wahrheit deckt sich selbst von diesem Lateindeutsch noch kein einziges Wörtlein, auch keine einzige Form wirklich mit dem Lateinischen und zwar wegen seiner von derjenigen der neueren Sprachen wesentlich abweichenden Begriffsordnung." Das „sinngetreue Übersetzen sei daher de facto eine psychologische Unmöglichkeit, die nur dadurch maskiert werde, daß der Übersetzer unter dem von ihm produzierten Latein sich dasselbe denke, was der deutsche Text für ihn bedeute. Man könne zwar Eisenbahn mit via ferro strata übersetzen, aber unseren Begriff Eisenbahn hätte Cicero nicht damit verbunden, wenn er je jenen lateinischen Ausdruck zufällig gehört hätte. So sei es also Aufgabe des Übersetzers, „eine Illusion zu erzeugen", während es umgekehrt „wissenschaftlich" sei, jeden Schein unerbittlich zu zerstören.[1])

Diese Anklage Neudeckers — abgesehen davon, daß sie überhaupt sehr übertrieben ist — trifft kaum die Übersetzungen, die sich stofflich eng an die Lektüre anlehnen, wie sie im jetzigen altsprachlichen Unterricht die Regel bilden.

Doch noch ein weiterer Gesichtspunkt ist zu beachten. O. Jäger[2]) hat mit Berufung auf Nägelsbach es als besonders wertvolle Übung bezeichnet, „daß man, was mit den Mitteln der reicheren (deutschen) Sprache ausgedrückt ist, mit den Mitteln der ärmeren (lateinischen) zu decken versuche." Dagegen bemerkt Schlee[3]) mit Recht, gerade weil das Lateinische das ärmere sei, sei in vielen Fällen der lateinische Ausdruck weiter, umfassender und meist kürzer, um so viel aber auch unbestimmter, logisch ungenauer. Die Nötigung zu scharfer Unterscheidung der Begriffe finde eben im allgemeinen nur statt bei der Übersetzung aus der ärmeren Sprache in die reichere, also aus dem Lateinischen in das Deutsche.

Überhaupt wird zuzugeben sein — psychologische Erwägung wie praktische Erfahrung sprechen dafür —: daß beim Übersetzen in die fremde Sprache das gedächtnismäßige Wissen (im Verhältnis zum „logischen

[1]) Neudecker, a. a. O. S. 15 und 18.

[2]) Die humanist. Gymnas. u. s. w. S. 34 und K. F. Nägelsbach, Lat. Stilistik 7. A. (Nürnberg 1881) S. 8.

[3]) Päd. Arch. (1889) S. 148 f. — Wenn Jäger (a. a. O.) als Beispiel anführt, daß „Sklave" je nach dem Zusammenhang mit mancipium, servus, famulus verna, puer, minister, übersetzt werden müsse, was doch sorgfältiges Nachdenken erfordere, so übersieht er dabei, daß in diesem besonderen Fall die lateinische Sprache die reichere ist (infolge des Bestehens der Sklaverei).

Denken") eine weit größere Rolle spielt als bei der umgekehrten Übung.[1]) Thatsächlich sind auch unter den Verteidigern des klassischen Unterrrichts die Ansichten über den Wert des Übersetzens in das Lateinische sehr geteilt.[2])

Inwieweit es etwa zur Erlangung eines sicheren sprachlichen Wissens und im Dienste der Lektüre notwendig ist, kann hier außer Betracht bleiben. Sein Wert für die logische Schulung erscheint — abgesehen von dem schon erwähnten Umstande — auch deshalb geringer als der des Herüberſetzens, weil bei dem letzteren der Sinn des Satzes, der dort gewöhnlich sogleich mit dem Lesen des deutschen Textes klar ist, in der Regel erst mühsam festgestellt werden muß. Dabei vollzieht sich aber eine analytische und synthetische Thätigkeit. Es gilt zunächst aus dem Satzganzen die Satzteile, die für den Satzsinn in der Regel die wichtigsten sind: Prädikat und Subjekt, herauszuheben (Analyse). Meist wird schon auf Grund dieser (ev. unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Vorausgegangenen) eine vorläufige Vermutung über den Sinn des Ganzen möglich sein (Synthese). Darin liegt aber eine Kombinationsthätigkeit, die insofern als eine formale bezeichnet werden kann, als sie gegenüber den verschiedenartigsten Materien geübt wird. In unserem Falle werden die einzelnen bereits bekannten Bestandteile des Satzes durch eine Vermutung über den Satzsinn, also sozusagen durch eine Hypothese, zunächst verknüpft, wobei gleichzeitig unter ihren möglichen Bedeutungen eine als die richtige, weil durch den Sinn des Ganzen erforderte, heraustritt. In derselben Weise kombiniert der Jurist auf Grund einzelner Indizien den Thatbestand, der Arzt auf Grund einzelner Symptome die vorhandene Krankheit, der Truppenführer auf Grund einzelner Meldungen die Stellung, Stärke, Absicht ꝛc. des Feindes u. s. w.

Es gilt nun weiterhin beim Übersetzen jenen vermuteten Sinn mit den einzelnen Worten, soweit sie zunächst noch nicht verstanden sind, zusammenzuhalten. Dabei sind gleichzeitig die möglichen Bedeutungen der Worte und die für ihre Form und Konstruktion in Betracht kommenden Regeln zu beachten: damit ist wieder teils analytische, d. h. das Einzelne für sich heraushebende, teils synthetische, d. h. Verschiedenes verknüpfende Thätigkeit gegeben. Zugleich findet Übung der Aufmerksamkeit statt; besonders wird ihr Bereich sozusagen erweitert, insofern es gilt, eine ganze Reihe von Inhalten gleichzeitig im Bewußtsein zu halten.

In und mit dieser analytisch-synthetischen Thätigkeit beim Übersetzen

[1]) Vgl. meine Schrift: Krit. Unters. üb. Denken, Sprechen und Sprachunterricht (Berlin 1900) S. 44 ff.

[2]) Wir werden auf diesen Gegenstand in anderem Zusammenhange zurückkommen.

wird in einfacher Form wissenschaftliche Arbeit geleistet, insofern der Übersetzende nichts auf Treu und Glauben hinnimmt, sondern alles einzelne durch eigene Thätigkeit erarbeitet und jeden Schritt vorwärts in dem Bewußtsein seiner Begründung thut. Gerade darin dürfte überhaupt ein Vorzug des fremdsprachlichen Unterrichtes liegen, daß er von früh an Gelegenheit giebt, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu veranlassen durch Aufgaben von wachsender Schwierigkeit.[1])

Wir haben bis jetzt die Wirkungen besprochen, die man von dem altsprachlichen Unterricht für die intellektuelle Entwicklung der Schüler erwartet: weit kürzer können wir uns fassen bezüglich der ihm zugeschriebenen

b) ethischen und ästhetischen Wirkungen.

Da führt man zunächst an — was sich mit dem soeben Behandelten unmittelbar berührt —: dieser Unterricht erziehe vor allem zu „intellektueller Gewissenhaftigkeit". Die Lektürestunden übten eine disziplinierende Kraft, indem sie „lesen" lehrten und von der „Oberflächlichkeit des halben Verstehens und flüchtigen Hinnehmens" befreiten — eine Gewöhnung, die unsere Zeit, in der von allen Seiten Bücher unaufhörlich lockten, besonders nötig habe.[2]) Ferner gehe dem Schüler durch die Gewöhnung, jede Aufgabe so gut als möglich zu erledigen, die Ahnung auf, daß „Streben nach Wissen zugleich Streben nach sittlicher Vervollkommnung sei."[3]) — Die Gegner betonen, daß solche Wirkungen jedem guten Unterricht zukämen, und daß dafür der Lehrer und sein Verfahren wichtiger sei als der Stoff.

Besonders legt man von seiten der Verteidiger des Gymnasiums den größten Wert auf den Umstand, daß der Betrieb des Lateinischen und des Griechischen wissenschaftliche, erkenntnisschaffende Arbeit sei, Streben nach Erkenntnis um der Erkenntnis willen, fern von jedem Marktnutzen und von baldiger praktischer Verwertbarkeit. Gerade Oscar Jäger hat diesen Punkt immer und immer wieder scharf

---

[1]) Diese theoretische Betrachtung nimmt freilich die Sache so, wie sie sein sollte. In Wirklichkeit wird allerdings oft die „synthetische Thätigkeit" des Schülers sich darauf beschränken, daß er neben seinen Text die deutsche Übersetzung legt — wenigstens bei der häuslichen Präparation. Aber auch bei dem gemeinsamen Präparieren in der Klasse wird es oft vorkommen, daß manche sich die eigene Mitarbeit erlassen und sich von demjenigen, der gerade aufgerufen ist, die Stelle einfach vorübersetzen lassen.

[2]) O. Weißenfels, Kernfragen S. 60 f.

[3]) O. Jäger, D. hum. Gymn. ꝛc. S. 29.

betont. Schon 1871 schreibt er[1]): „Die Eigentümlichkeit des Gymnasiums besteht darin, daß es gerade diejenigen Fächer, welche von dem unmittelbar Nützlichen, von dem Tagesleben der Gegenwart und dessen Bedürfnissen am weitesten entfernt sind, das Lateinische und Griechische, in den Mittelpunkt stellt und ihnen die meisten Stunden einräumt. Es ist recht eigentlich das Hauptmoment im Prinzip des Gymnasialunterrichts als Vorbereitungs-Unterricht für die Universität, daß man mit Lateinisch und Griechisch keinen Kuchen backen und keine Dampfmaschine heizen und keinen Hund vom Ofen locken kann; es ist grundwesentlich, daß seine Schüler Respekt bekommen vor dem Wissen als solchen, vor dem Wissen um des Wissens willen." Unter diesem Gesichtspunkt sei sogar das Latein, meint er an anderer Stelle, uns jetzt wertvoller als damals, als es noch lebende Sprache war. Er erklärt darum geradezu: „Wir stehen hier an dem Schlüsselpunkt unserer Stellung: wenn wir nicht ... erweisen können, daß das Gymnasium durch das Mittel jener Sprachen die Wissenschaft, d. h. den selbständigen Wahrheitssinn, den Trieb nach wirklicher Erkenntnis in einem besonderen Sinne weckt und stärkt, dann ist es in der That Zeit, diese Schule zu schließen."[2]) Hier wird also das Gymnasium als die Schule charakterisiert, die — insbesondere durch den klassischen Unterricht — den Sinn erschließen soll für den überragenden Wert des reinen Erkenntnisstrebens, der reinen Wissenschaft gegenüber aller materiellen Kultur. Um diesen Gegensatz zu allen Bestrebungen im Dienste materieller Interessen hervorzuheben, hat man diese Sinnesart vielfach auch als „idealistische" bezeichnet.

Man hat dies aber noch in einem anderen Sinne gethan, insofern man in Übereinstimmung mit Platos Erkenntnislehre als eigentlichen Gegenstand jenes Erkenntnisstrebens die Ideen, d. h. das Wesenhafte, Vorbildliche, Typische, das der Erscheinungswelt zu Grunde liege, auffaßte. Der Gegensatz hierzu wäre der „Realismus", den schon Antisthenes gegenüber Plato vertrat, wenn er ihm entgegenhielt: „Den Menschen sehe ich, die Menschheit sehe ich aber nicht."

Nahe verwandt mit der Überzeugung, daß Gedanken, Ideen, den Kern und das Wesen des Wirklichen ausmachen und das eigentliche Wertvolle an ihr darstellen, ist auch der Glaube, daß Ideen auch für die menschliche Entwicklung die im tiefsten Grunde entscheidenden Mächte sind, bedeutsamer als Faktoren mehr materieller Art, wie etwa wirtschaftliche Momente; und ferner das Vertrauen, daß sich Ideen allen äußeren

---

[1]) Gymn. u. Realschule (Mainz 1871) S. 14, so auch noch auf der Juni-Konferenz 1900 (Verhdlgn. S. 58).

[2]) Hum. Gymn. 1891 S. 76.

Widerständen zum Trotz schließlich siegreich durchsetzen. Damit ergiebt sich uns eine dritte Bedeutung, in der man von dem — durch den klassischen Unterricht besonders geförderten — „Idealismus" geredet hat.

Endlich ist dies auch in dem Sinne geschehen, daß man damit überhaupt eine für sittliche Ideale empfängliche und begeisterte Sinnesart, kurz „den eigentlichen Idealismus des Wollens und Handelns" meinte. Es ist für die Diskussion nicht gerade förderlich gewesen, daß man die verschiedenen Bedeutungen von „Idealismus" oft nicht klar auseinandergehalten hat.

Wenn man in diesem letzteren Sinne (d. h. dem ethischen) vielfach die Gymnasien als fruchtbarste Pflegestätten des Idealismus gepriesen hat, so ist doch selbst von humanistischer Seite dieses Lob vielfach eingeschränkt worden. Man erkannte an, von welch überwiegender Bedeutung die Charakteranlage sei gegenüber aller erzieherischer Einwirkung; wie ferner unter den erzieherischen Einflüssen die Wirksamkeit des Unterrichts durchaus nicht der tiefgreifendste sei, da das Wollen vom Erkennen oft durch eine so tiefe Kluft geschieden bleibe[1]), wie endlich in der Schule das lebendige Vorbild des Lehrers viel wichtiger sei, um idealistische Gesinnung zu wecken, als alle Unterrichtsgegenstände[2]); ja man hat geradezu eingeräumt, daß in der Charakterentwicklung „die humanistischen Anstalten vor keiner anderen Schulart irgend einen Vorzug haben".[3]) Natürlich sind diese Momente von den Gegnern noch entschiedener betont worden.

Was ferner die Anbahnung einer idealistischen Weltansicht im platonischen Sinne (d. h. den Idealismus in der zweiten und dritten Bedeutung) betrifft, so wird der einzelne über Wert oder Unwert einer solchen je nach seinem eigenen Standpunkt verschieden urteilen. Jedenfalls wird man aber bezweifeln, daß bestimmte Unterrichtsstoffe hier von entscheidender Bedeutung sind. Die angeborene Grundrichtung in der Denkweise des einzelnen, auch wohl ein Lehrer, der für eine bestimmte philosophische Weltbetrachtung Verständnis und Neigung zu erwecken vermag, wirken da viel mehr als der Stoff. Soweit aber übrigens dieser in Betracht kommt: sollten nicht in unserer Nationallitteratur die idealistischen Momente noch stärker hervortreten als in der antiken?

Jäger und dem von ihm vertretenen „Idealismus" aber hat man entgegengehalten: das Wissen um des Wissens willen zu erstreben, könne höchstens für einzelne Lebensaufgabe sein; auch solle man einmal die

---

[1]) O. Weißenfels, a. a. O. S. 47 ff.

[2]) W. Schrader, Die Verfassung d. höh. Schulen S. 69 f.

[3]) Felix Bölte, D. klass. Altert. u. d. höh. Schule. Hum. Gymn. 1899 S. 172.

Schüler einer Tertia oder Untersekunda fragen, was sie eigentlich auf dem Gymnasium suchten. Bei drei Vierteln werde es wohl so ergehen, wie in jenem Fall, von dem Jäger selbst ergötzlich berichtet habe: „Da öffnet er den Zaun seiner Zähne und spricht gelassen: Das Zeugnis zum einjährigen Dienst.“ [1]) Also der „Marktnutzen“ fehlt auch den alten Sprachen nicht, wenngleich er ihnen mehr mittelbar, durch die „Berechtigungen“, zukommt. Und dann: ist denn die Abwesenheit jedes „Marktnutzens“ so unbedingt ein Vorzug? In einer Beziehung ja; insofern in der Hingabe an Bestrebungen, die keinen unmittelbaren Nutzen bringen, ein Vergessen des eigenen Ich und seiner egoistischen Interessen liegt, was auch das eigentlich ethische Verhalten charakterisiert. In dieser Hinsicht ist das Streben nach Wahrheit — wie Jäger richtig erkennt — (freilich auch das nach Schönheit) dem Streben nach dem Guten innerlich verwandt. Anderseits kann man sagen: aus Jäger spricht doch auch teilweise jene antike, durch das Bestehen der Sklaverei erklärliche Geringschätzung der wirtschaftlichen Arbeit als einer banausischen. Diese Verkennung des sittlichen Werts der praktischen Arbeit ist gelegentlich bei den neuhumanistischen Begründern unseres Gymnasiums noch schärfer hervorgetreten; so wenn Thiersch, der Organisator des bayerischen Gymnasialwesens, die Ansicht vertritt, „daß durch die klassischen Studien die Richtung des Geistes auf das Innere, Höhere und Ideale ebenso gefördert werde, wie durch den Betrieb der Realien seine Richtung auf das Äußere, von jenem Abgewandte, zu bestimmten Zwecken Brauchbare, und daß diese letztere, von jenem verlassen, damit enden würde, nach Auflösung alles Geistigen und Höheren, die Religion als das Geistigste und Höchste nicht ausgenommen, das menschliche Geschlecht auf öder und öder werdenden Pfaden der Tierheit so nahe zu bringen, als es menschlicher Verkehrtheit möglich ist.“ Arnold Ohlert bemerkt dazu mit Recht [2]): „Es ist die Anschauung, die die ideale Gesinnung ausschließlich für die rein theoretische Betrachtung der Wissenschaft in Anspruch nimmt und die praktische, der Gesamtheit Nutzen bringende Bethätigung der gewonnenen Einsicht als niedrig (banausisch) brandmarkt.“ Das sei aber eine Auffassung vom Wesen des Idealismus, die man schlechthin als kulturfeindlich bezeichnen müsse. —

In letzter Linie führt der Gegensatz der Ansichten in diesem Punkte auf eine verschiedene Auffassung des Bildungsideals zurück. Den humanistischen Begründern des Gymnasiums und auch manchen seiner heutigen Vorkämpfer schwebt als Ziel der vorwiegend theoretisch sich

[1]) Otto Perthes, D. Notw. e. durchgreifd. Umgestaltung uns. Schulwes. (Gotha 1890) S. 31 ff.

[2]) D. deutsche Schule u. d. klass. Altert. (Hannover 1891) S. 32; er citiert auch die angeführte Stelle von Thiersch.

bethätigende Mensch vor, der — begeistert für das Schöne, Wahre und Gute — seine Hauptaufgabe darin findet, seine eigene Person zum echt Menschlichen emporzuläutern, und der geneigt ist, aus dem „engen, dumpfen Leben in des Ideales Reich", das er vor allem im Altertum findet, zu flüchten.

Man hat in neuerer Zeit diesem Idealismus seine Beschränkung auf die Ausbildung der eigenen Individualität, seine Abwendung von der Gegenwart und der Beteiligung am wirklichen Leben und dessen sozialen Aufgaben vorgeworfen; seine große Schwäche sei, daß ihm völlig die Fähigkeit abgehe, seine Ideen in Thaten umzusetzen. Dieser Idealismus bedürfe der Ergänzung durch einen gesunden Wirklichkeitssinn, durch Realismus. „Wir sind in unserer Thätigkeit", so charakterisiert Ohlert den modernen Menschen, „in der Wahl der Mittel zur Ausführung unserer Ideen realistisch, und das ist unser Stolz und unser Vorzug; andererseits streben wir in der Ausgestaltung unseres gesamten geistigen, sittlichen und sozialen Lebens viel zielbewußter und energischer dem Ideal entgegen, als es je bisher geschehen ist." [1])

In ähnlichem Sinne führte Paulsen auf der letzten Versammlung des Realschulmännervereins (im April 1901 zu Kassel) aus: Das Wesen des Idealismus habe sich geändert und damit sei auch der Idealismus des Gymnasiums veraltet. Er sei ein ästhetisch-litterarisch-romantischer gewesen, jetzt sei er mehr ein Idealismus der That, der Arbeit, der Hingabe an die großen Zwecke des Gemeinwesens und des Vaterlandes.[2]) —

Neben den ethischen Wirkungen und in inniger Verschmelzung mit ihnen sind es die ästhetischen, die man von der Beschäftigung mit dem Altertume erwartete und erwartet. Vielfach, besonders in früherer Zeit, hat man diese Wirkungen sogar am höchsten gewertet. Der ästhetische Charakter der griechischen Welt ist es ja vor allem, der die neuhumanistischen Begründer des Gymnasiums begeisterte. So findet Wilhelm v. Humboldt besonders bewundernswert „die sehr allgemeine Verbreitung des Gefühls für Schönheit unter der ganzen Nation". Und er bemerkt dazu: „Nichts kann für unsere Welt wichtiger sein als ein Auffassen dieses charakteristischen Zuges. Denn keine Art der Ausbildung ist überhaupt unentbehrlicher als diese, da sie das ganze Wesen des Menschen zusammenfaßt und ihm die wahre Politur und den wahren Adel erteilt." [3]) Einen ebenso bezeichnenden Ausspruch Lotzes[4]) führt Willmann an, worin er

[1]) A. a. O. S. 91.
[2]) D. höh. Schulwes. u. d. Univ.-Unterr. im 20. Jahrh. Braunschweig 1901.
[3]) Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. II S. 201.
[4]) Mikrokosmus III S. 295 bei Willmann, Didaktik II S. 118.

sagt: „Die Griechen haben es erreicht, noch der Nachwelt Vorbilder schöner Menschlichkeit zu sein, und wahrscheinlich, solange die Welt steht, werden die Spartaner in den Thermopylen, die Athener bei Marathon und Salamis, der Tod des Sokrates, die königliche Gestalt Alexanders des Großen als die klassischen Erscheinungen der Aufopferung, des Heldenmutes und des Unternehmungsgeistes gefeiert werden, nicht weil nicht andere Zeiten zahlreiche Beispiele derselben Thaten zum Teil aus edleren Beweggründen hervorgebracht hätten, aber nirgends hat der Wert der Handlung sich so vollkommen wie in dem griechischen Leben in der Einfachheit einer schönen Erscheinung ausgeprägt, von der die Phantasie keine widerspenstige Sonderbarkeit der äußeren Schale abzulösen braucht, um den Kern zu genießen." Willmann fügt dem bei: „Doch gilt Ähnliches auch von den Erscheinungen des römischen Lebens; das große Volk des Reiches, des Rechtes und der Religion behauptet seine Stelle neben der Nation der Sänger und der Weisen und diese Stelle liegt uns näher, die wir dem lateinischen Kulturkreise angehören." Diesem ästhetischen Charakter des Altertums glaubt man aber gerade für unsere Zeit einen um so höheren pädagogischen Wert zuschreiben zu sollen, je mehr diese zu einer Überschätzung des Stofflichen und nur Technischen neige. „Denn Menschen", so erklärt O. Kämmel[1]), „für die etwa die Hängebrücke zwischen New-York und Brooklyn oder eine Schnellzugslokomotive etwas Höheres ist als der Parthenon oder der Hermes von Olympia, sind trotz aller technischen Fortschritte und aller äußerlichen Zivilisation Barbaren."

Aber wie bezüglich der intellektuellen und ethischen Wirkungen, so hat man auch bezüglich der ästhetischen mit Recht bemerkt, es komme hier nicht auf den Stoff in erster Linie an, sondern auf persönliche Eigenschaften bei Schülern und Lehrer; selbst ein so warmer Freund des klassischen Altertums wie Paul Cauer gesteht zu: „Ein Realschüler, der eine geometrische Aufgabe löst und mit Behagen die feinen Beziehungen von Größe und Lage betrachtet, wird dadurch mehr über das enge Bewußtsein des irdischen Daseins emporgehoben und bekommt eher eine Ahnung von dem, was ästhetische Freude ist, als ein Gymnasiast, der mit Widerwillen das aufgegebene Pensum aus Homer präpariert, und wenn es selbst Hectors Abschied von Andromache wäre."[2]) Aber man ist auf Seiten der Gegner noch weiter gegangen und hat geradezu die Anschuldigung erhoben, das Gymnasium schädige durch das Übermaß des Ästhetischen die ethische Entwicklung. Das Altertum werde der Jugend als Zeit der Ideale schlechtweg, als Glanzpunkt der Kultur-

[1]) D. Kampf um d. hum. Gymn. (Leipzig 1901) S. 56.
[2]) Suum cuique (Kiel u. Leipzig 1889) S. 25.

entwicklung geschildert. Und was werde ihr als Beweis für die Richtigkeit dieser Behauptung vor Augen geführt? Vor allen Dingen die Pracht der Feste und der öffentlichen Spiele, die Üppigkeit der Gastmahle, der Luxus des öffentlichen und des Privatlebens, die Großartigkeit der Triumphzüge, insbesondere aber die Kunst, die göttliche unvergleichliche Kunst, wenn möglich mit Hülfe all der vervollkommneten Anschauungsmittel. Gerade in dem Sinnbethörenden dieser Übersättigung mit rein ästhetischen Eindrücken und Genüssen liege aber das Gefährliche. Das führe zu Materialismus und Pessimismus.[1]) —

Wir kommen damit zu den Anklagen, die von seiten der Reformer gegen das humanistische Gymnasium mit seinen ausgedehnten Betrieb der klassischen Sprachen erhoben worden sind. Die drei bedeutsamsten hat Ohlert in ihrem Ursprung bezeichnet, wenn er ausführt, der Charakter des geistigen Lebens der Gegenwart bestehe in einer entschiedenen Loslösung von dem Geistesleben der antiken Kultur und von der Humanitätsidee des 18. Jahrhunderts. „Drei Mächte, der realistische, den großen Kulturaufgaben der Gegenwart zugewendete Sinn, die neuere Wissenschaft und die Nationalitätsidee beherrschen das Denken und Fühlen der modernen Menschheit immer ausschließlicher. Jede einzelne würde genügen, um das humanistische Gymnasium in arge Bedrängnis zu versetzen. Ihr Zusammenwirken macht die Lage des Gymnasiums hoffnungslos", da es die „Schöpfung eines der Gegenwart fremd gewordenen Geistes ist".[2]) Betrachten wir diese drei Punkte der Reihe nach. Also man sagt:

1. Das Gymnasium lenkt ab von der Gegenwart, dem wirklichen Leben und seinen Aufgaben. „Der Gedanke", so führt Ohlert dies näher aus, „daß gerade der beste Teil unserer Jugend — die Knaben und Jünglinge, die einst als moderne Menschen im besten Sinne an die staatlichen und sozialen Aufgaben herantreten sollen — zehn Jahre lang in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden in einem Gedankenkreis erzogen werden soll, der mit unserem heutigen Geistesleben lediglich in historischem Zusammenhang steht, erscheint uns in hohem Grade widersinnig. Die Gegenwart hat nicht die Zeit, die Beschäftigung mit einer noch so interessanten Vergangenheit zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen, daher drängt sie mit der ganzen Wucht ihrer Interessen auf eine Beschränkung des klassischen Unterrichts hin." Die Stelle zeigt, wie treffend Treitschke die Schulfrage nach dieser Seite hin charakterisiert

[1]) Alethagoras, Unser Gymnasialunterricht (Braunschweig 1889) S. 45.
[2]) D. deutsche Schule u. d. klass. Altert. S. 92.

hat, wenn er schreibt, es handele sich darum, ob „wir in einem Zeitalter politischer Arbeit und wirtschaftlicher Sorgen den alten Adel unserer gelehrten Bildung aufrecht erhalten könnten.“ [1])

Zu dieser Forderung einer viel weitergehenden Berücksichtigung des Modernen im Gymnasium wirken eine Reihe von Motiven zusammen, die wir z. T. schon besprochen haben: einmal die größere Schätzung einer thatkräftigen Beteiligung an den politischen, sozialen, wirtschaftlichen Aufgaben der Gegenwart gegenüber einem Leben, das vorwiegend der Erkenntnis oder ästhetischen Genüssen gewidmet ist; dann die Voraussetzung, daß zu dieser Mitarbeit Sachkenntnis, also ein gründliches Wissen von den Verhältnissen der Gegenwart die unumgängliche Vorbedingung sei, wohingegen die Rede von der „formalen Bildung“ nur eine Ausflucht der klassischen Philologen sei, um den überflüssig gewordenen altsprachlichen Unterricht zu rechtfertigen. Dazu kommt dann weiter das Gefühl einer zunehmenden Ablösung unserer Kultur von dem Altertum. Die moderne Kultur, so erklärt man, sei in ihrem innersten Kern unser eigenes Werk. Was von antiken Kulturverhältnissen für unser modernes Leben noch wirklich keimfähig sei, das sei uns bereits vollständig in Fleisch und Blut übergegangen und bewußt oder unbewußt ein unveräußerliches Gut der Menschheit geworden.[2]) Wie lange solle denn noch griechische und römische Sprache und Litteratur die Grundlage für unsere höhere Bildung bleiben? — Auch die Jugend habe für diesen

---

[1]) D. Zukunft d. deutsch. Gymn. (Leipzig 1890) S. 3.

[2]) Alethagoras, a. a. O. S. 9. — Man geht soweit, die schulmäßige Einführung in frühere Kulturstadien überhaupt für zwecklos zu erklären. So sagt Ewald Haufe, D. natürl. Erziehg. (Meran 1899) S. 414: „Jede Entwicklungsphase eines Volkes bedarf behufs natürlicher Entwicklung der Kultur der vorausgehenden Entwicklungsphase. Die Welt- und Kulturgeschichte lehrt, daß dieser Prozeß der organische ist, nicht der durch den Schulunterricht übertragene, sondern ein durch Volksgeist, Volkssitte und Gesamtkultur sich selbst fortentwickelnder. Es bedurften daher die Griechen behufs allgemeiner Bildung nicht der schulmäßigen Behandlung von Persisch, Assyrisch, Sanskrit ꝛc., um dadurch ihre griechische Kultur zu verstehen.

Von der anderen Seite wird die Beweiskraft dieses Hinweises auf die Griechen bestritten. Weißenfels (Kernfragen S. 50) bemerkt dazu, daß „wir heute nicht mehr ungestraft, wie ehemals die Griechen, bloß den Gesetzen der eigenen Natur nachleben können. Damals reichten die natürlichen Impulse zur Entwicklung aus, und unter der Gunst der Umstände entstand eine glückliche, harmonische Reife der Menschennatur auf dem Boden Griechenlands, in der wir, trotzdem unser Denken schärfer und unser Empfinden feiner geworden ist, dennoch auch heute noch ein stärkendes und läuterndes Vorbild verehren, eine Offenbarung der Menschheit, direkt aus der Hand der Natur, in allem Wesentlichen von bezeichnender Klarheit, von den glücklichsten Mischungsverhältnissen mit geringeren konventionellen Zuthaten versetzt als irgend ein Typus des Menschen.“

Thatbestand ein lebhaftes Gefühl. Der altklassische Unterricht finde darum nur geringes Interesse, seine Erfolge seien gering, und kaum ein Schüler greife nach dem Abiturientenexamen noch nach einem lateinischen oder griechischen Buche, wenn er das nicht zu seinem Studium oder seinem Beruf thun müsse.[1])

Dem letzten Vorwurf hat man die Frage entgegengestellt: wieviel Schüler denn noch nach anderen Schulbüchern griffen. Was aber die Klage betrifft, das Gymnasium entfremde der Gegenwart und lasse keine Teilnahme für sie aufkommen, so hat namentlich Weißenfels sich bemüht, dieselbe als unbegründet darzuthun. Er bekennt dabei freilich ganz offen: „Geradezu ungeheuer scheint der Umweg zu sein, auf welchen das Gymnasium seine Schüler an das Ziel der Reife führt, und, gesetzt wir hätten noch keine Schulen, so würde selbst die kühnste Phantasie nichts Kühneres ersinnen können als den Plan unseres Gymnasiums.“ [2]) Aber er erinnert daran, daß das Hervorragende stets eine längere Zeit zum Reifen brauche als das Gewöhnliche. Das Tier werde schneller zu dem, was es werden könne, als der Mensch, und das Kind bei wilden oder barbarischen Völkern zeige bald eine Anstelligkeit, von welcher bei zivilisierten Völkern in diesem Alter noch nichts zu merken sei. „Wie bald ferner sind bei uns flache Menschen mit dem Bilde des Lebens in sich fertig, und wie lange dauert es oft, bis tiefere Naturen sich zu einer leidlichen Klarheit über sich selbst und über die Welt hindurchgerungen haben. Es sei geradezu pädagogisch wertvoll, daß der junge Mensch nicht zu rasch in die Gegenwart hineinreife mit den Schwankungen und Einseitigkeiten ihrer herrschenden Meinungen, daß der moderne Geist sich nicht uneingeschränkt in ihm entfalte. Allerdings würden die Schüler dadurch im gewissen Sinne der heutigen Zeit entfremdet, „aber doch nur dem Körper unserer

---

[1]) Es fehlt nicht an Stimmen unter den Verteidigern des Gymnasiums, die die Berechtigung des erwähnten Vorwurfs einräumen. O. Weißenfels (Kernfragen S. 28 f.) gesteht zu, es sei zu verwundern, daß die alte Kultur in der Seele der Schüler keinen erkennbaren Niederschlag hinterlasse und in keiner recht erkennbaren Weise beitrage, Klarheit, Bewußtsein und Weihe in ihre Lebensauffassung zu bringen. Er sieht in der pietätlosen Hast, mit der man die Erinnerungen an die Schule entweichen läßt, ein trauriges Zeichen der Zeit überhaupt: der Reichtum und die Mannigfaltigkeit der täglichen Eindrücke und Pflichten gestatte uns den Kultus unserer eigenen Vergangenheit nicht mehr.

Auch Rudolf Lehmann, Erziehung und Erzieher (Berlin 1901) S. 206, der den klassischen Unterricht wohlwollend beurteilt, konstatiert, daß „der Geist des Altertums und seiner Litteratur den heutigen Gymnasiasten völlig fremd bleibt, daß sie ihm teilnahmlos und kalt, ohne Verständnis und Begeisterung gegenüberstehen.“

[2]) Kernfragen S. 112.

Zeit, während das Innerliche und Substanzielle, das sich im Wechsel der Zeiten zwar nicht durchaus gleich bleibt, aber doch, soweit wir auch zurückblicken mögen, im Vergleich zur Wandelbarkeit der Oberfläche nur geringe Veränderungen erlitten hat, ihrem Verständnis auf diesem Wege näher gerückt werden wird als auf irgend einem andern." Eine tiefere Auffassung des Menschlichen, eine gründlichere Befreiung vom Joche des Zufälligen könne nur durch die vergleichende Betrachtung von solchen Perioden erzielt werden, welche in Hauptpunkten voneinander verschieden seien. Gerade das sei der beste Gewinn aus der Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Litteraturen, daß sich daraus eine Klärung des modernen Bewußtseins, ein historisch-philosophisches Verständnis der modern-menschlichen Eigentümlichkeiten — wenigstens der Anlage nach — ergebe.[1]) In ähnlichem Sinne hatten schon W. v. Humboldt und Friedr. Aug. Wolf das Studium der Griechen zum Zwecke der Kenntnis des Menschen überhaupt empfohlen. Wenn sie aber noch in jenem Volke die ideale, „exemplarische" Darstellung des Menschentums überhaupt sahen, so beschränkt sich Weißenfels meist darauf, das Einfache, Klare und Durchsichtige der antiken Kultur als geeignetstes Mittel zu empfehlen, die verwickelte moderne zu verstehen. Seine Argumentation mündet also ein in das, was oben schon von dem besonderen pädagogischen Wert der Antike, der auf ihrem „typischen" Charakter beruhe, gesagt wurde. Ihr Kern ist: der klassische Unterricht giebt eine vortreffliche Vorbereitung für die Beteiligung am Leben der Gegenwart, weil er in tiefgreifender Weise lehrt, Menschen und menschliche Dinge überhaupt zu verstehen und darauf einzuwirken.[2]) — Es ist be-

[1]) A. a. O. S. 127, 49, 24, 37, 40 f.

In ähnlicher Weise sucht Weißenfels (a. a. O. S. 25) die Anklage zu entkräften, der vom Gymnasium gepflegte Idealismus sei ein kultur- und lebensfeindlicher; denn die von den Idealisten zunächst gering geschätzte Wirklichkeit sei nach idealistischer Lebensauffassung im Grunde selbst nichts anderes als die in die Erscheinung getretene Idee, wenn auch stets eine getrübte und nicht zur Vollkommenheit herausentwickelte. „Deshalb pflegt sich der echte Idealismus früher oder später mit dem Leben auszusöhnen; ja diese zuerst verachtete Wirklichkeit wird ihm lieb und ehrwürdig, sobald er sie als das Arbeitsfeld zu betrachten gelernt hat, auf welchem er den in den Jahren stillen Reifens geahnten und geschauten Ideen einen möglichst reinen Ausdruck geben soll."

[2]) Wie der klassische Unterricht auch unmittelbar dem Verständnis der Gegenwart nutzbar gemacht werden kann, zeigen an zahlreichen konkreten Beispielen: H. Schiller, Bedarf es eines besond. Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern d. höh. Lehranstalten d. Kenntnis d. staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern? Z. f. G. 1888 S. 401 ff. Peter Dettweiler, Erschließg. d. Gegenwart aus d. Altert. Bielefeld 1889. Paul Cauer, Wie dient das Gymnasium dem Leben? Progr. d. Gymn. zu Düsseldorf 1900.

merkenswert, daß diese Ansicht in den Verhandlungen der Berliner Juni-Konferenz von 1900 zweimal von Nichtphilologen bestätigt wurde. So erklärt der Professor an der technischen Hochschule in Charlottenburg Hauck[1]), er habe von dem altsprachlichen Unterricht ein „objektives Denken" gelernt, d. h. die Fähigkeit, sich in die Gedanken eines andern hineinzufinden. Die modernen Sprachen seien hierzu weniger geeignet, da ihre Konstruktion zu gleichartig sei mit unserer deutschen Sprache. Es müsse eine Sprache sein, in der sich das Denken eines anderen Volkes und einer anderen Zeit ausdrücke. „Ich habe immer gefunden, daß wenigstens für mich der Unterricht in Latein und Griechisch den großen Nutzen hatte, daß ich ein anderes Denken verstehen lernte und dadurch in den Stand gesetzt wurde, mich in andere Auffassungen hineinzuversetzen und objektiv zu urteilen. Ich glaube, das ist ein Gesichtspunkt, der viel wichtiger ist als gewöhnlich angenommen wird." — Aus einem gewissen Gefühl für den von Weißenfels klar dargelegten Sachverhalt heraus dürfte auch der Berliner Theologie-Professor Harnack erklärt haben, daß er das humanistische Gymnasium als Vorbereitungsanstalt gerade für die Juristen nicht missen möge. Denn „jene humanistische Bildung", so bemerkt er, „muß ich, soweit meine Kenntnisse in diesen Dingen reichen, für die zweckmäßigste halten, wo es sich um Einwirkung auf Personen und auf politische Verhältnisse im weitesten Sinne des Wortes handelt; ja ich glaube, sie ist durch nichts anderes zu ersetzen."[2])

2. Der zweite Vorwurf, daß das Gymnasium nicht der modernen Wissenschaft — man meint damit im Wesentlichen die Naturwissenschaft — gerecht werde, berührt sich eng mit dem soeben besprochenen. Betraf jener eine angeblich negative Wirkung des Gymnasiums: Entfremdung von der Gegenwart, so will dieser eine mangelnde positive konstatieren: „Das Gymnasium giebt nicht die notwendige Bildung in den Naturwissenschaften, ja es ertötet das Interesse daran."[3]) Nun beruhe aber unsere Kultur wie unsere moderne Weltanschauung hauptsächlich auf der modernen Naturwissenschaft; also die Aufgabe, die Gegenwart zu verstehen, wie auch die gewaltig gesteigerte wirtschaftliche Thätigkeit des Volkes erfordere eine viel weitergehende Berücksichtigung der Naturwissenschaften. So erklärt der Professor an der technischen Hochschule zu Charlottenburg Slaby[4]): „Die heutige Kultur ist aus der historischen Über-

[1]) Verhandlungen üb. Fragen d. höh. Unterr. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900 (Halle 1901), S. 99 f.

[2]) A. a. O. S. 17.

[3]) Alethagoras, a. a. O. S. 27. Näher ausgeführt findet sich dieser Vorwurf besonders in den erwähnten Schriften Ohlerts.

[4]) Verh. d. Juni-Konf. 1900 S. 7.

lieferung allein nicht völlig zu begreifen, schon deshalb nicht, weil durchaus neue, früher nicht gekannte Faktoren darin eine ausschlaggebende Rolle spielen. Das Verständnis und die Beherrschung der Naturkräfte verlangt eine etwas anders geartete Schulung des Denkens, als die philosophische, schöngeistige, altklassische Bildungsrichtung sie bietet, in ihrer Art nicht minder geeignet zu erziehlicher Wirkung, auch nicht ärmer an idealem Gehalt als diese." Noch weiter ging ein Redner[1]) auf der 71. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu München 1899, der als wichtigste These zur Schulreform vorschlug: „Die geeignetste Grundlage des höheren Schulunterrichts sind die Naturwissenschaften. Mit ihrem Geiste müssen die höheren Schulen der Zukunft durchtränkt sein, und um sie als den natürlichen Mittelpunkt des Unterrichts haben sich die Muttersprache, fremde lebende Sprachen, Mathematik und Geschichte zu gruppieren."[2]) Insbesondere hat man schon lange und oftmals den Vorwurf erhoben, „daß die Vorbildung, welche die Zuhörer aus den heutigen Gymnasien mitbringen, wenig geeignet sei, um als Grundlage für das Studium der Naturwissenschaften und der Medizin zu dienen."[3]) Das Gymnasium schule nicht ausreichend im Beobachten und im naturwissenschaftlichen Denken. —

Entgegen diesen Anklagen ist von anderer Seite versichert worden, es sei gar nicht wahr, daß die Naturwissenschaften einen so allgemeinen und völligen Umschwung der Weltanschauung herbeigeführt hätten; ferner wäre damit auch noch nicht bewiesen, daß sie zu dem Hauptfach des Jugendunterrichts werden müßten.[4]) Was gerade den letzteren Punkt betrifft, so hat insbesondere Friedrich Paulsen[5]) eingehend zu zeigen gesucht, daß der Schwerpunkt jedes allgemein-bildenden (erziehenden) Unterrichts — nicht nur des gymnasialen — wie seither, so auch in Zukunft in den humanistischen Fächern bleiben werde, so wünschenswert es auch sei,

---

[1]) Reallehrer G. Herberich in München. Vgl. den Bericht über die Versammlung in d. Päd. Arch. 1899 S. 41. Kritische Bemerkungen dazu giebt L. Kotelmann, Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1900 S. 14. ff.

[2]) Die Versammlung nahm die These nur in folgender abgeschwächter Fassung an: „Für den höheren Schulunterricht können die Naturwissenschaften eine ebenso geeignete Grundlage bilden wie die sprachlich-historischen Fächer."

[3]) So in der „Erklärung" einer großen Anzahl deutscher Universitätslehrer im Jahre 1890; abgedruckt Hum. Gymn. 1890 S. 98 ff.

[4]) H. Schiller, Z. f. G. 1896 S. 687 in einer Besprechung von A. Ohlert, D. deutsche höhere Schule.

[5]) D. Realgymnasium und d. humanist. Bildung (Berlin 1889) S. 12—30. Eine kritische Auseinandersetzung damit giebt F. Pietzker in seiner Schrift: Humanismus und Schulzweck. Braunschweig 1889.

daß unter den Höhergebildeten Verständnis für die naturwissenschaftliche Forschung und ihre Ergebnisse sich ausbreite und vertiefe.

Der Hauptgrund dafür ergiebt sich nach Paulsen aus der nahen Beziehung der humanistischen Fächer zu dem obersten Erziehungszweck, der Bildung einer sittlichen Persönlichkeit. Jeder gehört einer Reihe menschlicher Lebensgemeinschaften (Familie, Gesellschaft, Staat, Volk, Kirche) an und hierdurch allein ist er Mensch. Dadurch ist er zugleich dem geschichtlich sich entwickelnden Leben eines größeren Kulturkreises eingefügt, und diese geistig-geschichtliche Umgebung ist für den Menschen und sein Leben als Menschen in viel höherem Grade bestimmend als die Natur. Das Tier lebt in der Natur, der Mensch in der durch die seitherige geschichtliche Entwicklung bestimmten geistigen Atmosphäre. Und nicht nur als ihn bestimmend, sondern auch als Objekt seiner Thätigkeit ist diese geschichtlich-menschliche Umgebung für ihn bedeutsamer. Freilich ist die Wirkung auf die Natur, die Benutzung und Bearbeitung der organischen und unorganischen Welt zu seinen Zwecken, die notwendige Voraussetzung auch des menschlichen Lebens; aber sie ist doch notwendig zunächst nur als Mittel, nicht als eigentlicher Lebenszweck. Die wirtschaftliche Arbeit, welche weitaus die meisten Einwirkungen der Menschen auf die Natur in sich schließt, ist doch nicht eigentlicher und höchster Inhalt des menschlichen Lebens.“ Derselbe liegt vielmehr in der Teilnahme an dem geschichtlich bedingten Gemeinschaftsleben und seinen Aufgaben. Was ein Mensch und sein Leben, menschlich betrachtet, wert war, darüber entscheidet, wie er als Glied einer Familie, als Sohn und Bruder, als Gatte und Vater, als Freund und Amtsgenosse, als Vorgesetzter und Untergebener, als Bürger einer Gemeinde und eines Staates, als Mitglied einer Religionsgemeinschaft seine Aufgabe gelöst hat, wie er endlich das geistig-geschichtliche Leben, in das er hineingeboren wurde, sich angeeignet und miterlebt hat: Religion, Sittlichkeit und Sitte, Kunst und Dichtung, Wissenschaft und Philosophie. Wenn auch die wirtschaftliche Arbeit thatsächlich den breitesten Raum in dem Leben der großen Mehrzahl einnimmt, so kommt es doch darauf an, in welchem Geist sie gethan wird, und es gilt doch neben und über ihr als eigentliche Aufgabe des Menschenlebens: menschliche Dinge teilnehmend verstehen und auf Menschen und menschliche Angelegenheiten wohlwollend förderlich einwirken. Und gerade die sog. gelehrten Berufe haben ihre eigentliche Berufsaufgabe in einer solchen verständnisvollen Auffassung und Einwirkung auf Menschen und menschliche Dinge. Das gilt für den Seelsorger und Lehrer, für den Verwaltungsbeamten und Richter, für den Arzt und Offizier. Nun ist es aber doch nicht zweifelhaft, daß die Erwerbung der Fähigkeit, Menschen und menschliche Dinge teilnehmend auf-

zufassen — soweit sie überhaupt durch den Unterricht gefördert werden kann —, mehr durch die humanistischen als die realistischen Fächer unterstützt wird. So wichtig also auch die naturwissenschaftliche Forschung war für die Entwicklung des geschichtlich-geistigen Lebens, besonders für seine Befreiung vom dumpfen Volksaberglauben, und so sehr der naturwissenschaftliche Unterricht diese Befreiung noch jetzt üben kann, so gilt doch Goethes Wort: Dem Einzelnen bleibt es frei, sich mit dem zu beschäftigen, was ihn anzieht, das eigentliche Studium der Menschheit aber bleibt der Mensch. — Wenn auch bei dieser Argumentation Paulsen die sprachlich-historischen Fächer in ihrer Gesamtheit im Auge hat, so kann sie doch von den Verteidigern des klassischen Unterrichts für diesen in besonderem Maße in Anspruch genommen, insoweit sie, im Sinne der oben angeführten Darlegungen von Weißenfels, *diesem* Unterricht die in Rede stehenden Wirkungen in *höchstem Maße* zuschreiben.

Man hat weiter versichert, nur Mathematik und Naturwissenschaft hätten *streng wissenschaftliche Form*, nur sie führten zur Kategorie der strengen Gesetzmäßigkeit des Geschehens und damit zu exakt wissenschaftlichem Denken. Der philologisch-historisch Gebildete dagegen sei daran gewöhnt, mit einer anderen Kategorie: der Regel mit Ausnahmen, die Dinge aufzufassen, und er falle auch bei der Naturerklärung in diese Gewohnheit, weil er unfähig geworden sei, die Vorstellung strenger Gesetzmäßigkeit zu fassen.

Paulsen führt dagegen aus: Der Begriff der strengen Allgemeinheit und Gesetzmäßigkeit ist ein so einfacher und faßlicher, daß auch der elementarste Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft ihn zum unverlierbaren Besitz macht. Niemand wird glauben, daß die Radien eines Kreises auch einmal ungleich, oder 2×2 einmal 5 sein könnte. Bedenklicher aber ist es, daß einseitig mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung dazu führen kann, auch die Erscheinungen des menschlich-geistigen Lebens nach der Kategorie des Naturgesetzes, mit den starren Denkformen der Mathematik und Mechanik auffassen und beurteilen zu wollen; was die Neigung zu einer mechanischen, abstrakt-schablonenhaften Behandlung auch der menschlichen Dinge zu fördern vermöchte. Für diese aber bedarf es eines beweglichen, dem Individuellen sich anschmiegenden, sympathischen Verständnisses, eines Taktes, der gerade die besonderen Umstände des einzelnen Falles, die Ausnahmen von allgemeinen Regeln berücksichtigt.

Dazu kommen noch zwei weitere Umstände:

Es ist in dem naturwissenschaftlichen, besonders dem naturbeschreibenden Unterricht verhältnismäßig schwer, den Schülern zu kleinen, relativ selbständigen Arbeiten Gelegenheit und Material zu geben, während der

sprachliche (und allerdings auch der mathematische) Unterricht von Anfang an zur Lösung von kleinen Aufgaben anhält.

Endlich — was für die Ausdehnung des beiderseitigen Unterrichts in Betracht kommt —: die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung lassen sich in gewissem Maße in Gestalt fertiger, kurzgefaßter Resultate mitteilen, die humanistischen Studien dagegen gestatten diese Form der Teilnahme lange nicht in gleichem Maße. Was z. B. durch die Arbeiten von Kopernikus, Kepler, Galilei, Newton an Einsicht in den Bau der Welt erworben ist, das kommt in den wesentlichen Ergebnissen auch dem zu Gute, der ihre Forschungen nicht prüfend begleiten, ihre Rechnungen nicht nachrechnen kann; denn das Ergebnis ist eine verhältnismäßig einfache und faßliche Vorstellung von Raum- und Bewegungsverhältnissen. Dagegen das geistig-geschichtliche Leben selbst, besonders die Gedanken- und Gefühlswelt, die in den Schriften und Kunstwerken niedergelegt ist, sie kann man nicht in der Gestalt fertiger, kurzgefaßter Ergebnisse aneignen, die muß im Grunde jeder Einzelne durch eigene Arbeit in sich erzeugen. Was Homer und Sophokles, was die Psalmen und die Evangelien sind und bedeuten, das kann man nicht durch einen kurzen oder langen litteraturgeschichtlichen Bericht, sondern nur durch eigenes Sehen, Hören und Fühlen erfahren.

Den so häufig geltend gemachten Vorwurf endlich, die Fähigkeit des Beobachtens werde zu wenig gepflegt, sucht O. Jäger[1]) durch folgende psychologische Erwägung zu entkräften: „Beobachten in dem Sinne, wie der Naturforscher, oder der Arzt, der Physiolog und ... eigentlich jeder auf seinem Berufsfelde es thun muß, kann man doch erst da auf fruchtbare Weise, wo der Schüler einigermaßen sich daran gewöhnt hat, bei einer ihm gestellten wissenschaftlichen Aufgabe alle Momente zu berücksichtigen und zwar objektiv zu berücksichtigen, ohne sich durch eine oberflächliche und scheinbare Intuition zu raschem Urteil und zu rascher Schlußfolgerung verleiten zu lassen. Nun wüßte ich in der That nicht, wo dieses denkende Beobachten oder beobachtende Denken besser und konsequenter, unerbittlicher geübt würde, als durch den Unterricht in den alten Sprachen und in der Mathematik, von Sexta bis Prima. ... Je feiner, schwieriger und umfassender die Aufgaben sind, welche heute der Naturwissenschaft gestellt sind, um so schärfer wird das Instrument geschliffen sein müssen — der beobachtende Geist, das Anschauungsvermögen ausgebildet werden müssen."

Jäger erkennt ganz richtig, daß für das „Beobachten-", für das „Sehen"lernen die Übung des physischen Auges nicht einmal das

[1]) Das humanistische Gymnasium 2c. S. 59 ff.

Wichtigste ist; bedeutsamer ist zunächst die Sachkenntnis auf dem betreffenden Gebiet — ein Punkt, den Jäger hier nicht berücksichtigt: ein Maschinenbauer z. B. „sieht" an einer Maschine viel mehr als ein Laie, nicht weil seine Augen schärfer sind, sondern weil bei der Betrachtung des Gegenstandes zahlreiche Vorstellungen über den ganzen Bau und die Wirkungsweise der Maschine, ihre Teile und deren Verbindungen ꝛc. bei ihm reproduziert werden, welche seine Aufmerksamkeit auf Einzelheiten lenken, die der andere ganz übersieht. Von Wichtigkeit ist aber endlich auch bei Beobachtung eines neuen Gegenstandes oder Vorganges, daß die uns kommenden Einfälle, d. h. die dabei reproduzierten Vorstellungen nicht kritiklos hingenommen werden und daß man sich nicht mit dem ersten besten begnügt, sondern daß Schärfe und Gewissenhaftigkeit des Denkens sich ihnen gegenüber bethätigt.[1]) Wer nun in dem altsprachlichen Unterricht das beste Mittel zur Förderung dieser letzteren Eigenschaften sieht, der kann allerdings mit Jäger sagen: „Mögen wir noch so bereitwillig zugeben, daß das Realgymnasium in Naturwissenschaften auf der obersten Stufe mehr leistet als das humanistische und also nach dieser einen Seite hin einem künftigen Mediziner mehr biete, so ist damit noch gar nicht gesagt, daß es zum Studium der Medizin besser vorbereite."[2]) Wer freilich über die formalbildende Kraft des fremd- insbesondere des altsprachlichen Unterrichts anders denkt, der wird dem nicht beipflichten. Die Entscheidung hängt also auch hier ab von der Stellungnahme zu dem oben skizzierten Gegensatz psychologischer Grundanschauungen.

3. Die nächste Anklage gegen den altsprachlichen Unterricht lautet: Er schädige das Nationalgefühl, die deutsche Sprache, und

---

[1]) Diesem letzteren Punkt legt allerdings z. B. Ohlert (D. Stud. d. Spr. S. 47 u. ö.) gar kein Gewicht bei. Er fordert lediglich möglichste Steigerung der Sachkenntnis und Übung der Sinne; ihre Leistung allein könne durch Übung gesteigert werden; sie lieferten aber auch zugleich die Grundlage des ganzen geistigen Lebens, dessen gesamte Leistungen durchaus von ihnen abhingen. Das „Denken" (d. h. das Bilden von Begriffen, Urteilen, Schlüssen), überhaupt alle psychischen Verknüpfungen erfolgen nach ihm mechanisch und sind deshalb keiner Ausbildung durch Übung fähig. — Ohlert zieht aus der Associationspsychologie die denkbar radikalsten Folgerungen.

[2]) Jäger erinnert auch daran (a. a. O. S. 58), daß die Riesenfortschritte der Naturwissenschaften in neuerer Zeit zum guten Teil von denjenigen gemacht worden seien, die im Gymnasium ihre Vorbildung empfangen hätten. — Auf der Juni-Konferenz 1900 betonte auch Wilamowitz, daß das heliocentrische System von Kopernikus nicht aus freier Erfindung, sondern infolge Herübernahme von den griechischen Astronomen zur Geltung gebracht worden sei, und daß überhaupt unsere ganze moderne naturwissenschaftliche Entwicklung „sich von dem Traditionellen befreit habe durch Erschließung des natürlichen Griechentums" zur Zeit des Humanismus (Verhandlungen S. 115).

endlich die Kenntnis unserer Nationallitteratur, indem er den deutschen Unterricht über Gebühr einenge. Kaiser Wilhelm II. hat sich selbst zum Wortführer der erst erwähnten Klagen gemacht, indem er auf der Dezember-Konferenz des Jahres 1890 erklärte[1]): „Dem Gymnasium fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen. Wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer."

Schon seit dem großen siegreichen Nationalkrieg von 1870/71 und der dadurch erfolgten Steigerung des nationalen Bewußtseins waren diese Anklagen laut geworden. Schon der Schulkonferenz im Oktober 1873 war die Frage vorgelegt: „Man hat den öffentlichen Schulen neuerdings den Vorwurf gemacht, daß sie die Pflege des Bewußtseins deutscher Nationalität sich zu wenig angelegen sein lassen. Was kann zu demjenigen, was bereits in dieser Richtung geschieht, durch besondere Anordnungen neu hinzugefügt werden?"[2])

Ohlert sucht auch durch historische Belege den Nachweis zu liefern, daß das Gymnasium „keine nationale Schöpfung im heutigen Sinne" sei. „Es entstand aus der alten lateinischen Gelehrtenschule zu einer Zeit, die nichts von nationalen Regungen wußte. Seine Neuordnung geschah aus einem Anschauungskreise heraus, der in der Antike sein Ideal fand und heimisches Wesen tief verachtete."[3]) Er weist, um dies zu begründen, auf die kosmopolitischen Anschauungen und Tendenzen hin, die ja bekanntlich der Neuhumanismus teilweise mit der Aufklärungszeit gemeinsam hatte. Auch das heutige Gymnasium verleugne diesen Ursprung nicht. „Wer echt deutsch denkt und fühlt", so versichert er, „muß es als einen unerträglichen Zustand empfinden, daß unsere Jugend Jahre lang in einem fremden Gedankenkreise erzogen wird, während ihr das Kulturleben des eigenen Volkes in seiner geschichtlichen Entwicklung nur in kümmerlichen Bruchstücken zugänglich gemacht wird."[4]) —

Gegenüber dem Hinweis auf die kosmopolitischen Anschauungen vieler Neuhumanisten hat man erst neuerdings wieder daran erinnert, „daß die Grundlagen des preußischen Gymnasiums in einer Zeit gelegt worden sind, wo unser Vaterland sich im Zustand der tiefsten Erniedrigung befand, und wo man durch eine Steigerung der geistigen Bildung (in den höheren Schulen vor allem durch die Einführung in die griechische Welt!) das zu ersetzen hoffte und auch ersetzt hat, was Preußen an äußerer Kraft und Macht genommen war"; daß ferner der Neuhumanist

[1]) Verhandlungen S. 72.
[2]) Verhandlungen d. Oktober-Konferenz. Berlin 1874.
[3]) D. deutsche höhere Schule ꝛc. S. 74. Die Belege S. 20 ff.
[4]) Z. f. R. 1894 S. 50.

Friedrich Jacobs im Jahre 1805 einige Reden des Demosthenes herausgab, um seinen Zeitgenossen ein begeisterndes Bild aufopfernder Vaterlandsliebe vor Augen zu halten.[1]) Weiter hat man darauf hingewiesen, daß doch unsere Nation die „welthistorischen Examina" von 1848, 1866 und 1870 „mit einer guten, das Jahr 1870 sogar mit einer ausgezeichneten Note bestanden habe", und daß „einen guten Teil des Verdienstes sich doch wohl das alte Gymnasium auch zumessen dürfe."[2]) Einem Patrioten wie Oskar Jäger wird man doch auch wohl Glauben schenken, wenn er erklärt: „Wir haben mit unserem Latein und Griechisch niemals etwas anderes gewollt als deutsche Jünglinge heranzubilden ... indem man sie an strenge, unablässige, unerbittliche Arbeit gewöhnt, erzieht man sie zu nationalgesinnten Männern."[3])

Nun giebt freilich selbst Weißenfels, gewiß ein warmer Freund des altsprachlichen Unterrichts, zu, „daß das Nationale in uns durch eine so tiefgehende Einwirkung, wie sie beim Erlernen einer fremden Sprache unausbleiblich ist, getrübt wird". Denn „die Beschäftigung mit einer fremden Sprache zieht mit einer zwar leisen, aber unwiderstehlichen Kraft in den Denk- und Empfindungskreis, welchem die Kultur dieses Volkes entsprungen ist. In diesem Sinne sagt W. v. Humboldt, daß in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht liege, und daß die Erlernung einer fremden Sprache die Gewinnung eines neuen Standpunktes der Weltansicht sein solle. Französisch lernend wird man also allerdings in gewissem Sinne zum Franzosen, lateinisch lernend zum Römer, griechisch lernend zum Griechen." ... „Ohne Zweifel verliert ein Deutscher, der sich eifrig mit dem Französischen beschäftigt, einen Teil seines Geistes und Herzens an Frankreich. Es ist unmöglich, daß man in den Jahren frischester Eindrucksfähigkeit gegen die täglichen Einflüsterungen eines

---

[1]) So Kübler auf der Juni-Konferenz 1900 (Verhdlgn. S. 84). Weitere Belege für die Vermischung und Durchdringung des Neuhumanismus mit den nationalen Bestrebungen der Zeit der Befreiungskämpfe bei Paulsen (Gesch. d. gelehrt. Unterr. II S. 234 ff.).

[2]) So Jäger schon 1889 in seiner Schrift „D. humanist. Gymnas. 2c." S. 3 f. u. S. 7 f. und wieder auf der Juni-Konf. 1900 (Verhndlgn. S. 59). Demgegenüber erklärt Lange: „Das außermilitärische Verdienst an dem Sieg des Jahres 1870 kommt weder der gymnasialen noch der realen Bildung zu, sondern gebührt der Begeisterungsfähigkeit und dem idealen Sinn, die ein Erbe unserer deutschen Art sind" (Z. f. R. 1900 S. 33). Auch bemerkte ein anderer Redner (General v. Funk) auf der Juni-Konferenz gegen Jäger: „Unsere Armee hat die Kriege geschlagen und sich vorzüglich bewährt, und dennoch ist sie immer reformierend, bessernd vorgegangen" (Verhndlgn. S. 62).

[3]) Z. f. G. 1892 S. 521.

fremden Sprachgeistes gleichgültig bleiben sollte." Allerdings „die Eindrücke des Einheimischen behalten ein ungeheures Übergewicht".

Aber selbst dieses Zugeständnis von Weißenfels erscheint — insbesondere bezüglich der alten Sprachen — als unnötig und unbegründet nach den Ausführungen eines anderen konservativ gesinnten Schulmanns, Julius Kellers.[1]) Er unterscheidet sorgfältig zwischen dem Vorstellungs- und Begriffsgehalt einerseits und dem Gefühlsgehalt einer Sprache anderseits. Nur der Einfluß des letzteren könnte beim fremdsprachlichen Unterricht für unser nationales Fühlen gefährlich werden, aber diesen Gefühlsgehalt einer toten Sprache wieder zu beleben ist ganz unmöglich; auch bei einer fremden lebenden gelingt es dem Lehrer nur sehr selten. „In keinem modernen Menschen kann eine antike Sprache wieder aufleben. Sie lebte nur für diejenigen, deren ganze Lebenserfahrung in die Laute eingegangen war. Wer die griechische Sprache wirklich in sich zu vollem Leben aufblühen lassen wollte, der müßte Kindheit und Jugend etwa im alten Athen zubringen können, müßte erleben, was der junge Grieche erlebte, müßte hören, wie dieses Erleben in der Sprache charakteristisch nachklang und nachgelebt wurde, müßte all die feine und feinste Lautsymbolik im Sprachklang jedes Wortes gehört und mitempfunden haben, kurz, er müßte ein antiker Grieche sein, wenn die Sprache in ihm Leben gewinnen sollte im vollen Sinne des Wortes. Aber so wie die deutschen Worte können ihm die griechischen nicht ‚ins Herz und durch alle Sinne dringen und klingen', und wenn es so wäre, so wäre es deutsches Fühlen und Leben, was ihm in die griechischen Klänge eingegangen wäre. Das Einzige, was wiederaufleben kann in der Lektüre, das ist das begriffliche Leben, der Vorstellungsinhalt der Sprache." ... „Hiernach allein schon erscheint die oft gehörte Warnung an die deutschen Gymnasien, sie sollten keine jungen Römer und Griechen erziehen, sondern Deutsche, als mindestens überflüssig." ... „Wenn in deutschen Schulen eine Gefahr bestehen sollte, daß man die Jugend in das Geleise anderer Nationen bringen könnte, so kommen die alten Sprachen nicht in Betracht, höchstens die neuen, Französisch oder Englisch. Aber auch diese Gefahr kann nur in Grenzgebieten des Reiches aktuell werden." —

Aber nicht nur das nationale Gefühl werde durch den klassischen Unterricht geschädigt, so klagt man, sondern auch die deutsche Sprache sei durch die klassischen unheilvoll beeinflußt worden und noch immer leide unter ihnen das Deutsch unserer Gymnasiasten Not. „Schon seit Jahrhunderten lasten", wie Ohlert erklärt,[2]) die

[1]) Vgl. Progr. d. Gymn. z. Lörrach 1899. „Denken u. Sprechen u. Sprachunterricht." S. 34 ff.

[2]) D. deutsche Schule ꝛc. S. 134 ff.

klassischen Sprachen sprachvergiftend auf uns. Ihnen ist vor allem zuzuschreiben die Schwerfälligkeit des Stils, der langatmige Perioden baut und in der weitgetriebenen Einschachtelung der Sätze und Satzglieder eine besondere Schönheit sieht. Ihr auch die undeutsche Anwendung absoluter Partizipialkonstruktionen, ... ihr auch der undeutsche Gebrauch des Relativums als Satzanknüpfung und der Ersatz deutscher Präpositionen durch den Genitivus objectivus, die schöne Konstruktion gefolgt von, die Verwirrung in der Anwendung der vergleichenden Wörter wie und als und vieles andere mehr." Dagegen meint aber z. B. H. Schiller: „Der Einfluß der alten Sprachen auf die deutsche Darstellung wird gewöhnlich als zu weitgehend dargestellt." [1])

Auf die Klagen ferner, daß der altsprachliche Unterricht, das Deutsch des Gymnasiasten verderbe und den deutschen Unterricht zu sehr einenge, antwortet O. Jäger:[2]) „Deutsch ist alles Unterrichten im Gymnasium, Deutsch lernen heißt richtig denken, seine Gedanken richtig formen, aussprechen, mit Nachdruck aussprechen lernen: wir treiben Deutsch, indem wir lateinisch, griechisch, französisch, hebräisch, englisch Gedachtes ins Deutsche umsetzen — übersetzen; wir treiben es, indem wir Geschichte, Geographie, Mathematik und was nicht alles treiben." ... „Es hat sehr viele Mühe gekostet, dieses Deutsch aus fremden Banden zu befreien, aber es ist jetzt befreit." ... „Es liegt aber auf der Hand, daß wir des Reichtums unserer eigenen Sprache dadurch erst recht bewußt, und durch dieses Bewußtsein erst recht seiner Meister werden, daß wir ihn vergleichen und messen an hochentwickelten Sprachen einer zugleich innerlich verwandten und doch ganz anders gearteten Welt. Dies ist in der That der beste denkbare — auf der Schule denkbare — wissenschaftliche Unterricht in der Muttersprache." Der besondere Zweck der deutschen Unterrichtsstunden sei in die deutsche Nationallitteratur einzuführen. Entweder verstehe es nun der Lehrer, diesen Unterricht so zu erteilen, daß derselbe den Knaben und Jüngling anrege, in diese Litteratur einzudringen, dann seien mehr Stunden durchaus überflüssig: oder der Lehrer verstehe dies nicht („er ist zu sehr Kommentator, Scholastiker, Scholiast, Herbart-Ziller-Stoy'scher 6-Interessenpedant"), dann wäre eine Vermehrung der Stunden unmittelbar vom Übel. Ebenso äußert sich Paul Cauer: „Mögen wir vor einer Vermehrung der Stundenzahl im Deutschen bewahrt bleiben". An dankbaren Aufgaben für den Lehrer fehle es diesem Unterrichtsgegenstande nicht, aber es fehle an festen Angriffspunkten für ihre Lösung. Selbst durch den ungeschicktesten Lehrer könnten Homer und Sophokles den Schülern nicht ganz verdorben werden; aber Schiller und

[1]) Z. f. G. 1890 S. 9. [2]) D. hum. Gymnas. ꝛc. S. 45 f.

Goethe könnten ihnen sogar durch einen sonst geschickten Lehrer gründlich verleidet werden.

Andere Verteidiger des Gymnasiums denken über diese Punkte freilich anders. Weißenfels[1]) meint, mehr Stunden hätte man dem Deutschen schon lange einräumen können, und gesteht zu, bis jetzt sei eine „wirkliche Übersetzung aus den alten Sprachen in gutem Deutsch ein ungelöstes Problem". „Ohne auf die wichtigsten Vorteile zu verzichten, dürfen wir nicht zu frei übersetzen, und selbst wenn wir frei übersetzen wollten, würden wir jenes ‚gute Deutsch', welches manche im Ton der Verzückung als reinsten Ertrag der lateinischen und griechischen Stunden preisen, doch nicht erjagt haben."

Eine Einigung darüber, inwieweit Förderung oder Schädigung der Muttersprache durch den altsprachlichen Unterricht bei den Gymnasiasten überwiegt, wird sich nicht erzielen lassen, da es an einem Weg zu wirklich ausreichenden objektiven Feststellungen fehlt. Dasselbe gilt für die Frage, ob Nationalbewußtsein und patriotisches Gefühl gefördert oder beeinträchtigt werde. Denn das Urteil darüber wird in letzter Linie von einer — subjektiv begründeten — weiteren oder engeren Auffassung des Nationalen abhängen. Die meisten Gymnasialfreunde werden darüber der Ansicht sein, die Kämmel einmal in die Worte kleidet:[2]) „Goethes Ideal muß das unsere bleiben: Die Verschmelzung des nationalen und des klassischen Elements zu einer höheren Einheit. Lassen wir das fallen, dann werden wir nicht einmal unsere eigenen Klassiker mehr verstehen und den innern Zusammenhang mit unserer eigenen Geisteskultur verlieren." Ebenso werden sie vielfach auch die weitere Bemerkung Kämmels[3]) billigen: „Unserer nordische Natur, unserer Schwerfälligkeit, unserer Neigung zu düsterem Grübeln, unserer mangelhaften ästhetischen Anlage ist als Ergänzung nichts notwendiger als etwas von südlicher Leichtlebigkeit, von südlicher Lebensfreude, von südlichem Schönheitssinn." Sie werden auch der Ansicht sein, daß es gerade ein eigentümlicher Vorzug der deutschen Nationalität sei, fremde Vorzüge objektiv zu würdigen und Erzeugnisse fremden Volksgeistes sich innerlich anzueignen.[4])

---

[1]) Kernfragen S. 86 u. 69. Vgl. über „Das Undeutsche und Pedantische" der Übersetzungen auf S. 258 f.

[2]) D. Kampf um d. hum. Gymn. S. 33.

[3]) A. a. O. S. 15.

[4]) In diesem Sinne spricht sich auch einer der Führer der (noch zu behandelnden) pädagogischen Mittelpartei aus, nämlich Ferd. Hornemann (Die neueste Wendung im preußischen Schulstreite. Berlin 1901, S. 13). Er sagt:

„Die Aufnahme des bedeutenden Fremden wird der Antrieb zu einer inneren Regsamkeit, welche Völkern mit bloß nationaler Bildung abgeht. Das Ringen mit

Andere dagegen wie Lange und seine Gesinnungsgenossen befürchten von solchen innigen Berührungen mit dem Fremden nur eine Trübung des reinen Deutschtums. Wie die christlichen[1]), so sollen auch die klassischen Elemente aufgehen in der neuen Lebensform der „stärker als bisher ihrer selbstbewußten Volksseele"; denn „die Geschichte und die Litteratur des deutschen Volkes sind — vom Standpunkt unseres neuen Reiches betrachtet — immer da am stärksten, reinsten, erfreulichsten gewesen, wo sie vom Fremden, d. h. unter Anderem auch vom klassischen Einfluß am meisten frei waren".[2]) So habe denn auch Goethe durch die Wiederbelebung der Antike im Höhepunkt seines künstlerischen Schaffens der deutschen Litteratur unheilvolle Wege gewiesen. Überhaupt sei die ganze „klassische" Periode unserer deutschen Litteratur „durch den systematischen Willen namentlich der preußischen Schulpolitik künstlich zu einem Nationalheiligtum erhoben worden, und zwar zumeist in dem, was griechisch, also undeutsch an ihr ist, weil sich auf diese Weise die deutsche Klassizität so hübsch in die griechisch-römische Schulklassizität einfügen ließ und Eins am Andern bequem seinen Hebel fand".[3])

---

den zugeführten Bildungsstoffen führt den Geist zu um so höherem Aufschwunge, und wenn Begabung und Energie genug vorhanden sind, das Fremde zu assimilieren und mit dem Eigenen zu verschwistern und zu verschmelzen, so wird die nationale Bildung reicher und tiefer und bleibt geschützt vor Erstarrung und Entgeisterung, welche durch die stete Wiederholung des nämlichen Inhalts in selbsterzeugten Kulturen leicht eintritt. Daß es unserm Volke gelungen ist, mehrere große Rezeptionen zu vollziehen und doch dem eigenen Geiste treu zu bleiben, ist ein Zeichen hoher Kraft, und es würde ein Rückschritt sein, wenn uns nationale Engherzigkeit jetzt dazu veranlassen sollte, der Universalität des deutschen Geistes den Krieg zu erklären, wie in gewissen Kreisen mit Emphase verlangt wird."

[1]) Näheres über diesen Punkt in Langes Buch „Reines Deutschtum" (Berlin 1893) S. 106 ff., wo es u. a. heißt (S. 109 f.): „Das Christentum, nachdem es so lange und bis in die feinsten Lebensäußerungen auf die Volksseele gewirkt hat, kann nie wieder mit allen Spuren daraus verschwinden, ebensowenig wie bisher z. B. der alte germanische Götterglaube aus dem kindlichen Schatze unseres Volksgedächtnisses, dem Aberglauben und den Märchen und Sagen ganz verschwunden ist. Aber mehr und mehr, ja heute schon deutlich erkennbar, wird auch das Christentum aus dem lebendig wirkenden Bewußtsein der geistig Erwachsenen in die kindliche Dämmerung der geistig Unerwachsenen zurückgedrängt werden."

[2]) A. a. O. S. 178. — Dieser Auffassung des Nationalen scheint auch der Kaiser zuzuneigen. In seiner Bonner Rede vom 24. April 1901 erklärte er: „Das Wesen der Nation liegt in der Abgrenzung nach außen, der Persönlichkeit des Volkes und seiner Rasseneigentümlichkeit entsprechend."

[3]) A. a. O. S. 149. Während aber Lange wenigstens Schiller als „gottgesegneten Priester des deutschen Idealismus" anerkennt (a. a. O.), gehen andere noch weiter. Harold Arjuna (= H. Graevell, Brüssel), „Klassisch oder volkstümlich? Auch ein Beitrag zur Lösung der Schulfrage" 1896, sieht weder in dem

Aber nicht nur von einer weiteren oder engeren Auffassung des Nationalen und dessen, was die Pflege des eigenen Volkstums gegenüber Fremdem erfordert, wird die Stellungnahme in dieser Frage abhängen, sondern auch von der größeren oder geringeren Schätzung des Nationalen überhaupt gegenüber dem Allgemein-Menschlichen, die auch wieder in letzter Linie von der Persönlichkeit abhängt. Im allgemeinen werden die Verteidiger des klassischen Unterrichts geneigt sein, die Humanität als das Höhere neben der Nationalität anzuerkennen, ohne deshalb die Letztere zu mißachten. Sie werden Weißenfels beistimmen, wenn er ausführt,[1]) von dem heutigen — auf das 18. Jahrhundert zurückgehenden — Humanismus könne man nicht mehr sagen, „er entnationalisiere", aber „er sei allerdings auch kein unbedingter Verherrlicher des Nationalen." Erblickt er in diesem doch eine eigentümliche Form des Menschlichen, deren Besonderes gepflegt zu werden verdiene, zugleich aber auch teils der Ergänzung, teils einer ins Gerade richtenden Verbesserung bedürftig sei. So schätzt man von dieser Seite auch die klassischen Studien geradezu als „ein vereinigendes Band der europäischen Völkerfamilie"; denn aus der dadurch bedingten Gleichartigkeit der Jugendbildung, soweit sie nicht schon aufgegeben sei, ... „liefen starke Fäden aus, welche Nationen verknüpfen".[2]) —

4. Weiterhin beschuldigt man den klassischen Unterricht, er schädige die religiös-sittliche Entwicklung unserer Jugend. Betrachten wir zunächst die angebliche religiöse Schädigung. Da heißt es: „Die christliche Weltauffassung wird zurückgedrängt zu Gunsten der heidnisch-materialistischen Lebensauffassung"[3]). Dieser Vorwurf ist so alt als die Beschäftigung mit heidnischen Schriftstellern in christlichen Schulen. Er ist auch nicht grundlos, insofern in der That ein tiefer Gegensatz besteht zwischen der lebensfreudigen naturalistischen Weltanschauung, die zumeist aus der antiken Litteratur spricht, und dem supranaturalistischen, nach Erlösung von dieser Welt sich sehnenden Christentum. So sind denn seit den ersten christlichen Jahrhunderten immer wieder Stimmen laut geworden — auch innerhalb des Protestantismus — die vor der Beschäftigung mit der heidnischen Litteratur warnten; aber man konnte diese als Bildungsmittel nicht entbehren, und so wurden jene Besorgnisse stets wieder beschwichtigt.[4]) Möglich war dies aus mancherlei Gründen.

„Geheimrat v. Goethe" noch in dem „sogenannten Nationaldichter Schiller" Interpreten der christlich-germanischen Volksseele.

[1]) Kernfragen 2c. S. 230.

[2]) Willmann, Didaktik II S. 123.

[3]) Alethagoras, Uns. Gymn.-Unterr. S. 43.

[4]) Belege für das Gesagte bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterr. I S. 8 ff. u. II S. 216, 308 ff., 491 ff.

Einmal gestaltete sich das Christentum thatsächlich mehr weltförmig; dann mochten die Vertreter der weitherzigen Auffassung gegenüber dem Heidentum das Vertrauen hegen, daß die christliche Religion genug innere Überlegenheit besitze, um etwaige heidnische Einflüsse zu überwinden; auch bietet ja die antike Litteratur, besonders die philosophische, manche Erscheinungen, die als Vorbereitung und Hindeutung auf das Christentum aufgefaßt werden können; endlich mochte ein schädlicher Einfluß des heidnischen Geistes um so weniger drohend erscheinen, je mehr zeitweise die Arbeit in der Schule auf die sprachliche Form sich richtete und den Inhalt zurücktreten ließ. So dürfte denn auch gegenwärtig unter den Vertretern des Gymnasiums, soweit sie christlich gesinnt sind, die Anschauung weitaus die herrschende sein, die auf der Philologenversammlung von Erlangen 1851 folgendermaßen formuliert wurde:[1] „Das Verhältnis der klassischen Litteratur zum Christentum, an und für sich genommen, muß nicht als ein feindliches betrachtet werden, richtiger wird die erstere in ihrem religiösen Gehalt als Vorstufe des Christentums betrachtet, in welcher wir selbst bei ihren Verirrungen ein Suchen und Ahnen der Wahrheit anzuerkennen haben; in ihrem übrigen Gehalt als die schöne Entfaltung einer wesentlichen Seite der Humanität, die sich harmonisch mit christlichem Glauben verbinden kann." Man darf geradezu sagen, daß zur Zeit der klassische Unterricht an den christlichen Kirchen der lateinische, besonders an der katholischen wegen ihrer lateinischen Kirchensprache, einen besonders mächtigen Rückhalt habe. So erklärte auch der Breslauer Fürstbischof Kopp auf der Dezember-Konferenz des Jahres 1890:[2] „Wenn christliche Gesinnung und die Bethätigung christlicher Gesinnung auch das Ziel sein muß ... so steht doch das Christentum auf dem Boden des klassischen Altertums. Je mehr wir aber das klassische Altertum zurückdrängen, desto mehr rütteln wir an den Grundlagen des Christentums." Und der eifrige Katholik Otto Willmann versichert:[3] „Das antike Lehrgut ist bei uns mit dem christlichen derart verwachsen, daß ein Rütteln an den Grundlagen unserer intellektuell-ästhetischen Kultur zugleich deren religiös-sittliche Seite mit berührte, daß aber auch umgekehrt die Studien des Altertums bei der Kirche, deren Jugendjahre in das Altertum zurückreichen, eine Zufluchtsstätte finden würden, wie sie eine solche in den Stürmen der Völkerwanderung gefunden haben." —

---

[1]) A. a. O. S. 491. [2]) Verhdlgn. S. 134.

[3]) Didaktik II (2. Aufl.) S. 122. — Übrigens empfiehlt man den klassischen Unterricht auch deshalb, weil seine Materie wie den politischen, so den religiösen Gegensätzen der Gegenwart entrückt sei.

Die moralische Schädigung der Jugend durch den klassischen Unterricht findet man — außer in der oben erwähnten angeblichen Überfütterung mit ästhetischen Eindrücken — besonders in einer Schädigung des Wahrheitssinnes durch die falsche Idealisierung des Altertums, das in Wahrheit die schwärzesten Schatten aufweise. „Nein," ruft Frary aus[1]), „das Studium der Alten ist keine große Lehre der Moral, es ist vielmehr eine große Lehre des Redeschwulstes und des Skepticismus". Und ein anderer[2]) versichert: „Die schön gefärbte Darstellung des Altertums weckt nicht bei der Jugend den Sinn für das Ideale, weil sie den Stempel des künstlich Gemachten trägt, sondern trübt nur bei ihr das Vermögen, die Wirklichkeit mit sicherem und klarem Blick zu erfassen." Noch vor wenigen Jahren hat Paul Nerrlich ein umfangreiches Buch geschrieben, um das „Dogma vom klassischen Altertum" zu zerstören und nachzuweisen, daß der einzig richtige Gesichtspunkt gegenüber dem Altertum der historische sei.[3]) Insbesondere lauten die Urteile über die lateinische Litteratur von seiten der Reformer fast durchweg verwerfend;[4]) die griechischen Schriftsteller werden zwar

---

[1]) Raoul Frary, La question du latin 1885, übers. v. A. Rhode (Hagen 1886), S. 132.

[2]) Alethagoras, Uns. Gymn.-Unterr. S. 42.

[3]) D. Dogma v. klass. Altert. Leipzig 1894. Den wissenschaftlichen Nachweis, daß das Altertum gar nicht wirklich „klassisch" sei, habe für das Römertum Mommsen geliefert, für das Griechentum J. Schvarcz, D. Demokratie I. B. Leipzig 1877. — Übrigens hat nicht nur die genauere historische Kenntnis des Altertums die ihm früher oft entgegengebrachte kritiklose Begeisterung eingeschränkt, auch das gesteigerte nationale Bewußtsein wirkte in gleicher Richtung. „Heute tragen wir," so erklärt z. B. Ohlert in der Z. f. R. 1897 S. 50, „mit Stolz den Namen eines großen und mächtigen geeinten Volkes und wachen eifersüchtig über jede Beeinträchtigung unserer nationalen Würde. Daher empfinden wir die schrankenlose Bewunderung fremder Völker mit Grimm und würden diese Empfindung selbst dann nicht zurückhalten, wenn diese Verherrlichnng auf geschichtlicher Wahrheit beruhte."

[4]) So kommt Alethagoras (Uns. Gymn.-Unterr. S. 14 ff.) nach einer Prüfung der lateinischen Schriftsteller zu dem Ergebnis, daß „sie tief unter dem griechischen stehen und samt und sonders nicht wert seien, gelesen zu werden." Andere suchen insbesondere auch ihren pädagogischen Unwert darzuthun. So findet es Harold Arjuna („Klassisch oder volkstümlich?" 1896) entsetzlich, daß warmherzige Knaben sich so viel mit dem „Räuberhauptmann" Cäsar beschäftigen müssen, sich für die Brutalität dieses rücksichtslosen und ränkevollen Bezwingers begeistern sollen. Und dann die Lektüre des „trockenen" Livius, des „ledernen" Cicero! „Heute lesen unsere Sextaner schon die Zeitung. Was soll da noch Livius?" Auch Horaz paßt nicht für die Jugend; er ist vielmehr der Dichter „für die gemütlichen Onkels, die mit ewig lächelnder Miene den Leiden ihrer unglücklichen Mitbürger zusehen und dann beim vollen Schoppen wohl auch einmal auf Kaiser und Reich anstoßen".

meist auch von ihnen geschätzt, aber sie meinen, es genüge, sie in Übersetzungen zu lesen — ein Vorschlag, der uns später noch beschäftigen soll. Selbst die Gemäßigteren weisen darauf hin, daß die modernen Litteraturen Meisterwerke hervorgebracht hätten, die die alten wohl ersetzen könnten und — infolge der geringeren sprachlichen Schwierigkeiten — in viel größerem Umfange gelesen werden könnten. So erinnert Frary an einen Ausspruch Macaulays: „Ohne Zweifel bleiben die Meisterwerke des griechischen und römischen Genius immer, was sie waren. Aber wenn ihr absoluter Wert auch konstant ist, so ist ihr relativer Wert im Vergleich mit der Summe der Reichtümer, welche der Menschengeist besitzt, unaufhörlich im Abnehmen begriffen. Sie machten den ganzen geistigen Besitz unserer Vorfahren aus; sie sind heutzutage nur ein Teil unserer Schätze. . . . Ich glaube, daß die Bücher, welche in den neueren Sprachen während der letzten 250 Jahre geschrieben sind — wohlverstanden die Übersetzungen der alten Schriftsteller mit einbegriffen — mehr wert sind als alle Bücher, die vor Beginn dieses Zeitraumes vorhanden waren." —

Es ist freilich eine bekannte Thatsache, daß man sich um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts unter dem Einfluß des Neuhumanismus vielfach einer überschwenglichen und kritiklosen Bewunderung des Altertums und seiner Litteratur und einer Überschätzung der Kraft der klassischen Bildung hingegeben hat. Aber man darf doch wohl sagen, daß in den letzten Jahrzehnten auch bei den klassischen Philologen die historische Betrachtungsweise des Altertums und eine kühle, besonnene Beurteilung des Werts der antiken Litteratur zur Herrschaft gelangt ist.[1]) Damit läßt sich freilich wohl vereinbaren, daß man den pädagogischen Wert der antiken Litteratur gerade wegen ihres — oben besprochenen — einfachen und typischen Charakters besonders hochschätzt. So nennt es Weißenfels „eine kindliche Vorstellung, zu glauben, Homer und Sophokles hätten für alle Zeiten endgültig und in jeder Hinsicht unübertrefflich das Menschentum offenbart. Ein moderner Mensch kann" — so gesteht er zu — „in ihren

---

Was ist seine Poesie im übrigen gegen die unverfälschten Laute unserer Volkspoesie! „Ein gutes Schnadahüpfel für den ganzen Horaz." (Vgl. Weißenfels, Kernfragen S. 8 f.). — Göring erkennt wenigstens „als wirklich wertvolle Schriftsteller Livius und Tacitus" an. (Verhndlgn. d. Dez.-Konf. 1890 S. 266 f.)

[1]) Daß es — zumal unter den Älteren — noch manche giebt, die die humanistische Begeisterung für das Altertum teilen, soll deshalb nicht bestritten werden. So lesen wir z. B. bei Wilh. Schrader (D. Verfassg. d. höh. Schulen. 3. A. Berlin 1889. S. 70): „Wir lesen die Klassiker, weil sie in Form und Empfindungsweise ideale Vorbilder sind, wir preisen das Altertum, weil es uns klare und wahrhafte Typen des Menschentums hinterlassen hat, wir bewundern die alte Kunst, weil sie den höchsten Ideen körperlichen Ausdruck und schöne Gestalt zu verleihen verstand."

Werken keine ausreichende Befriedigung seines poetischen Sehnens finden". Aber einen Vorzug nimmt er für die alten Dichter in Anspruch: „Sie enthüllen die Hauptkräfte, die auch heute noch mit unverminderter Stärke in uns fortwirken, mit einer Naivität und Deutlichkeit, an welche kein moderner Dichter mehr heranreichen kann. Dazu kommt die naturgemäße Einfachheit ihrer Technik." [1]) Und ähnlich wie über die Dichter lautet sein Urteil über die antike Kultur und Litteratur überhaupt: „Man sollte aufhören, im Tone eines unbestimmten Enthusiasmus von den Leistungen der Alten auf allen Gebieten der Litteratur, der Kunst zu reden und jene Zeiten als leider entschwunden zu bezeichnen. Besitzen ihre Litteratur- und Kunstwerke auch gewisse Vorzüge, welche den entsprechenden Leistungen der modernen Völker abgehen und abgehen müssen, so haben wir doch soviel an sich Vortreffliches und in mancher Hinsicht die Alten Überragendes dem gegenüberzustellen, daß es anderer Gründe bedarf, um diese so teuer bezahlte Bevorzugung einer fernen Vergangenheit im Jugendunterricht zu rechtfertigen. Wer kann ferner bei einiger Besinnung die Zustände Griechenlands von der Zeit des peloponesischen Krieges bis auf Alexander und Roms beim Ausgange der Republik oder während des ersten Jahrhunderts nach Christo, d. h. die Zeiten, auf welche sich die alten Schulschriftsteller mit Ausnahme Homers beziehen, den unsrigen als besser gegenüberstellen wollen?" Der jugendliche Charakter der antiken Schriftsteller und der ganzen antiken Kultur sei es vielmehr, der sie so geeignet für einen gründlicheren Jugendunterricht mache. Daneben macht man — wie wir gleichfalls oben schon näher gesehen haben — den großen Wert des altsprachlichen Unterrichts für die historische Bildung geltend. [2])

5. Wir überblicken jetzt die häufigsten und gewichtigsten Anklagen gegen den altsprachlicheu Unterricht. Sie sind aber mit dem Gesagten noch nicht erschöpft. Wie man die Beschränkung des naturwissenschaftlichen und muttersprachlichen Unterrichts durch den klassischen beklagt, so giebt man ihm auch die Schuld, er schränke andere Fächer ungebührlich ein, besonders die neuere Geschichte [3]) und die modernen Sprachen; auch

[1]) Kernfragen S. 64.

[2]) So auch neuerdings wieder Wilamowitz auf der Juni-Konferenz 1900 (Verhdlgn. S. 88 ff.).

[3]) Auf der Dezember-Konferenz 1890 erklärte z. B. der Kaiser: „Vor allen Dingen müssen wir in der vaterländischen Geschichte Bescheid wissen. Der große Kurfürst war zu meiner Schulzeit nur eine nebelhafte Erscheinung. Der 7jährige Krieg lag bereits außerhalb aller Betrachtung, und die Geschichte schloß mit dem Ende des vorigen Jahrhunderts, mit der französischen Revolution. Die Freiheitskriege, die das Wichtigste sind für den jungen Staatsbürger, wurden nicht durchgenommen. . . . Das ist aber gerade das punctum saliens. Warum werden denn

trage er am meisten zur Überbürdung der Schüler bei. Dagegen erklärt man, die der Geschichte gewidmete Stundenzahl reiche bei richtiger Auswahl des Stoffes aus, die Entwicklung bis zur Gegenwart zu behandeln;[1] von der praktischen Verwendbarkeit des neusprachlichen Wissens habe man übertriebene Vorstellungen; ebenso wie über die Ziele, die die Schule auf diesem Gebiet erreichen könne: zu einer wirklichen Herrschaft über die Sprache könne sie unmöglich führen, wenn man auch die Stunden noch so sehr vermehre.[2] Was aber endlich die Überbürdung betrifft, so wird sie vielfach von den Verteidigern des Gymnasiums als allgemein bestehendes Übel nicht zugestanden, oder — soweit dies geschieht — werden von ihnen andere Mittel zur Abhilfe empfohlen als eine wesentliche Einschränkung des klassischen Unterrichts. —

In diesem Zusammenhang ist noch eines Vorschlages der Schulreformer zu gedenken. Vielfach haben sie erklärt, eine Beschränkung oder Beseitigung des altsprachlichen Unterrichts bedeute nicht, daß die antike Litteratur in der höheren Jugendbildung überhaupt nicht mehr verwertet werden solle; man könne dieselbe ja in Übersetzungen kennen lernen. Von den Gemäßigteren wird dabei allerdings zugegeben, daß auch die beste Übersetzung unmöglich das Original ganz getreu wiedergeben und völlig ersetzen könne, und daß auch die Kenntnis der Sprache selbst für die geschichtliche Belehrung von ganz unersetzlichem Werte sei. So bemerkt Paulsen:[3] „Die beständige Berührung mit den eigenen und eigentümlichen Wörtern und Wendungen der fremden Sprache führt zu tausendfältiger unbewußter Belehrung über Lebensverhältnisse, Anschauungs- und Denkweise des fremden Volkes, wie sie keine Übersetzung und kein Kommentar geben kann. Ganz heimisch werden im Altertum kann selbstverständlich nur, wer die Sprache versteht." — „Und dennoch," fährt er fort, „kann unter Umständen vom Altertum einer mehr wissen und mehr haben, der seine Litteratur nur aus Übersetzungen kennt, als einer, der Jahre lang an Sprachen lernt." Zur Begründung führt er an:

1. Es könnte dann in weit kürzerer Zeit von der antiken Litteratur viel mehr gelesen werden. Wie wenig habe doch der durchschnittliche

---

unsere jungen Leute verführt? Warum tauchen so viele unklare Weltverbesserer auf? Warum wird immer an unserer Regierung herumgenörgelt und auf das Ausland verwiesen? Weil die jungen Leute nicht wissen, wie unsere Zustände sich entwickelt haben." (Verhdlgn. S. 73.)

[1] Vgl. etwa O. Jäger, D. hum. Gymn. ꝛc. S. 48 ff. und H. Schiller, D. neueste Gesch. auf d. Oberstufe, Z. f. G. 1888 S. 513 ff.

[2] Jäger a. a. O. S. 43 ff. und Weißenfels, Kernfragen S. 88 ff.

[3] Gesch. d. gel. Unterr. II S. 659 f.

Abiturient besonders von der griechischen Litteratur wirklich gelesen: „von Sophokles ein oder zwei Stücke, von Xenophon und Herodot, von Plato, Thukydides, Demosthenes ein paar kleine Proben und den Homer".

2. Die Behandlung könne dann, wenn das mühsame Ringen mit der fremden Sprache wegfalle, viel mehr auf den Inhalt der Schriften und zwar der ganzen Schriften sich richten.

3. Die übliche Anschauung, die die Übersetzungen mißachte und in ihrer Benutzung nur einen verbotenen und schädlichen Mißbrauch sehe, lasse ganz unbeachtet, als wie wirksame Bildungsmittel Übersetzungen sich erwiesen hätten. „Das Mittelalter kannte die Bibel und den Aristoteles, die Hauptquellen seiner geistigen Bildung, nur aus Übersetzungen. So kennt und liest das Volk bis auf diesen Tag die heilige Schrift nur in deutscher Sprache, und welches Buch käme, bis auf diesen Tag, von ferne der Wirkung auf seine geistige Bildung gleich?" — Man hat auch auf die Wirkung der Übersetzungen Shakespeares, Dantes, Byrons, Cervantes' hingewiesen.[1] —

Von seiten der konservativ Gesinnten entgegnet man: Der Gebrauch von Übersetzungen gewöhne an Ungründlichkeit;[2] er mache auch den Unterricht zu leicht, da dann die Nötigung zu mühvoller Arbeit und eindringendem Verweilen fehle;[3] auch sei Mangel an wirklich guten Übersetzungen.[4]

Der wichtigste Grund aber, warum von dieser Seite die Lektüre von Übersetzungen als völlig unzureichender Ersatz der Beschäftigung mit

---

[1]) Fr. Bahnsch, D. Zukunft des griechischen Sprachunterrichts auf den Gymnasien. Päd. Arch. 1892 S. 1 ff.; ausführlicher handelt derselbe über unsere Frage (mit Beschränkung auf das Griechische) in seiner Schrift „Der Streit um den griechischen Sprachunterricht", Danzig 1893.

[2]) Theob. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Stuttgart 1891, S. 20. Vgl. auch Chr. Muff, Humanistische und realistische Bildung. Berlin 1901, S. 79.

[3]) So hat Paul Cauer gegen Paulsen ausgeführt (Preuß. Jahrb. Bd. 64, S. 335): „Die Gedanken der Schüler gleiten an dem deutschen Text ab, wie das Rad an der zu glatten Schiene; es fehlt an Reibung. Sie lesen oder hören die Worte der Muttersprache mit dem behaglichen Gefühl, daß vertraute Klänge an ihrem Ohr vorüberziehen, und es ist eine mühsame und oft verdrießliche Arbeit, sie erst aus der Illusion herauszureißen, daß sie die Sätze verstanden haben, weil ihnen alle einzelnen Wörter verständlich vorgekommen sind." Demgegenüber sucht Paulsen zu zeigen, wie die Schüler zum denkenden und verweilenden Lesen anzuhalten seien. Sie sollen zu Hause lesen mit der Feder in der Hand, Regesten machen oder irgend einen Gesichtspunkt durch ein ganzes Werk hindurch verfolgen. (A. a. O. S. 657 ff.)

[4]) So Weißenfels, Kernfragen S. 51 ff., mit näherer Begründung. Dagegen nennt z. B. Bahnsch (a. a. O.) als gute Übersetzer des Homer Voß, Jordan, Ehrenthal; des Aschylus und Aristophanes Droysen; der Lyrik Geibel; des Herodot Friedr. Lange; des Plato (Apolog. Krito, Phaedo) Zimpel; des Xenophon (Anabasis) Tafel.

den Originalen zurückgewiesen wird, liegt darin, daß der Verlust, der durch den Verzicht auf das altsprachliche Studium für die historische und die formale Bildung entstehen würde, weit höher veranschlagt wird. So hängt denn die Stellungnahme auch zu diesem Vorschlag von der Beantwortung von Fragen ab, die — wie wir gesehen haben — sich rein objektiv und allgemeingültig gar nicht beantworten lassen. —

Wir haben bis jetzt ein Bild von der Erörterung über Bildungswert und praktischen Nutzen des altsprachlichen Unterrichts zu geben versucht. Von den Ansichten hierüber sind aber wohl zu trennen die Folgerungen, die man daraus für die Gestaltung des höheren Schulwesens gezogen hat und zieht. Man hat oft nicht genügend beachtet, daß dies zweierlei ist, und man hat auch oft übersehen, daß diese Folgerungen sich in mancher Beziehung nicht mit logischer Notwendigkeit ergeben, sondern subjektivem Ermessen weiten Spielraum lassen.

Bei manchen wird zudem das Urteil über den inneren (pädagogischen) Wert und die äußere Unentbehrlichkeit der alten Sprachen (oder der einen von ihnen) verschieden lauten; da aber das Abwägen der beiden Schätzungsweisen gegeneinander unmöglich in allgemein gültiger Art vorgenommen werden kann, so wird die Ableitung von Folgerungen in diesem Fall besonders erschwert sein.

Wer freilich äußere und innere Bedeutung der beiden Sprachen gering anschlägt, ja von ihrem Betrieb überwiegenden Schaden befürchtet, für den wird mit Notwendigkeit die Folgerung sich ergeben, ihre möglichste Beschränkung, ja Beseitigung zu fordern. Für denjenigen aber endlich, der beides hochschätzt, ist durchaus noch nicht die Frage entschieden, in welcher Ausdehnung sie in höherem Jugendunterricht betrieben werden sollen: er kann ja, trotz seiner hohen Würdigung dieses Unterrichtsgegenstands, denselben dennoch — und zwar aus äußeren wie aus inneren Gründen[1]) — nur für bestimmte Klassen von Schülern für erforderlich halten.

---

[1]) Ein äußerer Grund wäre die Rücksicht auf das, was die Schüler zur Vorbereitung auf ihren künftigen Beruf hauptsächlich brauchen: man hat in diesem Sinne z. B. geäußert, daß die hochgesteigerte wirtschaftliche Thätigkeit unseres Volkes bei dem scharfen Wettbewerb der Nationen um den Weltmarkt uns den Luxus nicht mehr gestattet, so breiten Schichten unserer Jugend eine Bildung angedeihen zu lassen, die von dem im wirtschaftlichen Leben verwertbaren Wissen vornehm absieht.

Ein innerer Grund ist es, wenn man die klassische Bildung wegen ihrer Eigenart und Schwierigkeit nur für besonders begabte Schüler als empfehlenswert ansieht.

So waren und sind also auch unter den Freunden des klassischen Unterrichts hinsichtlich der praktischen Gestaltung des höheren Schulwesens zwei Hauptrichtungen möglich. Man konnte nämlich erstens der Ansicht sein, daß der bestehende Zustand im wesentlichen erhalten werden müsse. Das bedeutete: erstens die Gymnasien sollen ihre innere Verfassung, vor allem den starken Betrieb der klassischen Sprachen behalten; zweitens sie sollen ihre äußere Rechtsstellung bewahren: sie sollen allein alle „Berechtigungen", insbesondere die zu den Universitätsstudien und den anschließenden Staatsprüfungen, erteilen.

Anderseits konnte man von der Bedeutung der klassischen Studien eine hohe Meinung haben und doch überzeugt sein, daß — z. B. mit Rücksicht auf andere Bildungsbedürfnisse des Volkes — der ihnen zugewiesene Raum eingeschränkt werden müsse. Aber um dies zu erreichen bietet sich wieder ein doppelter Weg:

1. Die Zahl der Gymnasien wird verringert, was am sichersten dadurch herbeigeführt wird, daß das Gymnasium sein Berechtigungsmonopol verliert, indem ihm die beiden anderen 9klassigen Schulen, Realgymnasium und Oberrealschule (oder wenigstens das Realgymnasium), an Berechtigungen gleichgestellt werden.

2. Das Gymnasium beschränkt in seinem Lehrplan die den alten Sprachen gewidmete Stundenzahl zu Gunsten anderer Fächer.

Man wird Ziegler beistimmen dürfen, wenn er die Ansicht äußert, das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums habe den eigentlichen Anstoß zum Kampfe um Schulreform gegeben. Aber vielfach ist der Kampf auch von solchen, die durch äußere rechtliche Gleichstellung der verschiedenen Anstalten ganz befriedigt gewesen waren, in der Weise geführt worden, daß sie die innere Organisation des Gymnasiums anklagten und den Wert der humanistischen (bezw. klassischen) Bildung gegen die realistische herabsetzten.

Anderseits haben diejenigen Verteidiger des Gymnasiums, denen es im Grunde hauptsächlich um die Erhaltung seiner inneren Organisation, insbesondere der intensiven Pflege der alten Sprache zu thun war, nicht von vornherein sich mit Klarheit die Frage vorgelegt, ob nicht im Interesse der Bildungsbedürfnisse des Volkes im ganzen, ja vielleicht im Interesse der Erhaltung der inneren Organisation des Gymnasiums selbst, ein Verzicht auf dessen bevorrechtete Stellung geboten sei.

Man darf sagen, daß in den 80er Jahren die konservativ gesinnten Schulmänner in ganz überwiegender Mehrheit es sozusagen als selbstverständlich ansahen, daß nicht nur die innere Einrichtung der Gymnasien, sondern auch ihr Berechtigungsmonopol gewahrt werden müsse. So bezeichnet es O. Jäger 1880 als „die in

Gymnasialkreisen vorwiegende Meinung", daß, wenn die Realschule I. O. an der Forderung festhalte, Vorbereitungsanstalt zur Universität zu werden, es zu einem Kampfe kommen werde, in dem von gymnasialer Seite die Existenzberechtigung der lateintreibenden Realschule werde in Frage gezogen werden.

Ähnlich war die Stellung der Mehrzahl der Universitätslehrer. Im Jahre 1883 führt H. v. Treitschke aus: Die Gymnasien sollten allein für die Universität vorbereiten und zwar für die ganze Universität, für die Naturwissenschaften so gut wie für die Geisteswissenschaften. Die Verfügung des Ministers v. Mühler vom 7. Dezember 1870, durch die den Abiturienten der Realschulen I. O. das Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und neueren Sprachen gestattet worden sei, sei ein folgenschwerer Mißgriff der Unterrichtsverwaltuug gewesen. Bei der schrankenlosen Lehr- und Lernfreiheit sei eine strenge Sichtung der Aufzunehmenden unerläßlich, wenn nicht der ganze Bildungsstand der Universität sinken solle.[1])

In demselben Sinne erklärten im August 1890 69 Dozenten der Universität Halle in einer Eingabe an den Kultusminister: „1. Die Idee unserer deutschen Hochschule als universitas litterarum, die Idee einer bei allem Auseinandergehen der Fachstudien gleichartigen und einheitlich fundamentierten wissenschaftlichen Bildungsschule erfordert durchaus eine einheitliche Vorbildung. Würde dieser schon nicht mehr gewahrte Grundsatz, anstatt wieder strenger festgehalten zu werden, noch weiter durchbrochen, dann würden unsere Studierenden fortan in zwei Bildungsklassen zerfallen, für welche ein einheitlicher Unterricht nicht mehr möglich wäre."

„2. Jene einheitliche Vorbildung, auf welcher unsere Universitätsstudien ruhen, kann nur die historisch-klassische sein, wie das humanistische Gymnasium sie gewährt. Die moderne Bildung und Wissenschaft hat, und zwar in allen ihren Fächern, seit den frühesten Zeiten des Mittelalters an das Altertum angeknüpft, und insonderheit die Kulturentwicklung der letzten 4 Jahrhunderte ist aus dem Humanismus, aus der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum erwachsen; sie läßt sich ohne die unausbleibliche Folge der Verflachung von dieser ihrer Wurzel nicht lösen. Die historisch-klassische Bildung allein läßt den Einzelnen den Bildungsgang der Menschheit nacherleben und gewährt ihm — ganz abgesehen von den für die verschiedenen Fächer in verschiedenem Maße nötigen positiven Vorkenntnissen — diejenige idealistische und methodische Schulung, welche zur eigentlich wissenschaftlichen Geistesarbeit, im Unterschied von den niederen Formen des Lernens befähigt. Darum würde jede Beeinträch-

[1]) In den „Preußischen Jahrbüchern" von 1883; wieder abgedruckt in der Schrift: D. Zukunft d. dtsch. Gymn. (Leipzig 1890); vgl. S. 43, 63, 65.

tigung des Charakters unserer Gymnasien als der spezifischen Träger der klassischen und historischen Bildungsmittel zu gunsten moderner und realistischer auf unsere Universitätsstudien und damit auf das geistige Gesamtleben unseres Volkes von unheilvollem Einfluß sein." [1])

Es schlossen sich dieser Erklärung an 56 Universitätslehrer in Göttingen und 47 in Greifswald. Ähnliche Erklärungen erließen 51 Dozenten in Tübingen, 48 in Königsberg, 53 in Marburg, 61 in Bonn, 22 in Münster, 33 in Kiel, 50 in Straßburg, 61 in Breslau, 139 in Berlin.[2]) Dabei war allerdings in einzelnen Erklärungen zugestanden, daß das bestehende Gymnasium im einzelnen einer Verbesserung und Fortbildung fähig und bedürftig sei. —

Für ein Aufgeben des Gymnasialmonopols dagegen und die Verleihung gleicher Berechtigungen an die drei 9klassigen Anstalten (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule) trat unter den Freunden des klassischen Unterrichts mit Entschiedenheit schon im Anfang des Jahres 1889 Paul Cauer[3]) ein. Er wies zur Begründung seiner Ansicht hin auf die immer reicher werdende moderne Kultur und das Andringen immer neuer Gegenstände, die Berücksichtigung in der höheren Schule forderten. Wolle aber das Gymnasium bei dieser Sachlage sein Monopol behaupten, so werde es durch fortgesetzte Aufnahme moderner

---

[1]) Vgl. Hum. Gymn. 1890 S. 52 ff.

[2]) Hum. Gymn. 1890 104 ff., wo auch der Wortlaut der einzelnen Erklärungen abgedruckt ist. —

Allerdings erklärten auch 4—500 Dozenten der Medizin, Naturwissenschaft und Mathematik, „daß die Vorbildung, welche die Zuhörer aus dem heutigen Gymnasium mitbringen, wenig geeignet sei, um als Grundlage für das Studium der Naturwissenschaften und der Medizin zu dienen." A. a. O. S. 98 ff.

[3]) Im Januarheft der „Preußischen Jahrbücher" von 1889; wieder abgedruckt in seiner Schrift: Suum cuique (Kiel u. Leipzig 1889).

Schon vorher hatte übrigens Weißenfels zu zeigen gesucht, daß die Gymnasialbildung nur geeignet sei für die „zu einem tieferen Erfassen ihrer Zeit und des Lebens überhaupt Befähigten", deren „Natur sich dem Ziele einer vollen und wahren Menschenbildung entgegensehne". Z. f. G. 1886 S. 535. Auch meinte er: „Das wird voraussichtlich auch das durchaus wünschenswerte Schlußresultat der jetzigen Schulkrisis sein: nicht mit der Abschaffung des Gymnasiums wird der Streit zwischen dem Realismus und Humanismus enden, sondern mit dem Eingehen dieses oder jenes Gymnasiums und mit der Einrichtung der sehnlichst gewünschten und mit Berechtigungen ausgestatteten Mittelschulen." (A. a. O. S. 520). Vgl. Kernfragen S. 21.

Auch ein anderer Verteidiger des Gymnasiums, Schulrat Kruse, kommt in einem lesenswerten Aufsatz über „Das angeklagte Gymnasium" (in d. Z. f. G. 1888 S. 273 ff.) zu dem Ergebnis, daß eine Erweiterung der Berechtigungen des Realgymnasiums zu fordern sei (S. 282).

Elemente dem Realgymnasium immer ähnlicher werden. Wolle es eine Schule für alle sein, so werde es auch eine Schule für alles sein müssen und dadurch werde es in seinem Wesen, das hauptsächlich in dem gründlichen und ausgedehnten Betrieb der alten Sprachen beruhe, nicht erhalten werden können. Schon leide es nach dem Zugeständnis hervorragender humanistisch gesinnter Männer an einem Zuviel von Unterrichtsgegenständen.[1]) Dieses Übel werde aber bei dem Festhalten des Berechtigungsmonopols noch wachsen und der altsprachliche Unterricht werde durch Beschränkung seiner Stundenzahl verkümmern. Nur wenn die drei 9klassigen Schulen unter gleichen äußeren Bedingungen ihre innere Kraft zu bethätigen vermöchten, könne die Frage entschieden werden, welche Schulformen lebensfähig seien. Dann werde der Schulkrieg aufhören, und das Gymnasium werde in der Lage sein, sich zurückzubilden zu größerer Einfachheit des Lehrplans und dem Latein die verlorene Herrschaft wieder zu geben. —

III. Kapitel.

Die pädagogische Mittelpartei.

Eine mittlere Richtung in dem Kampf um die Schulreform stellt dar der „Deutsche Einheitsschulverein". Den Hauptanstoß zu seiner Begründung gab Ferdinand Hornemann, Oberlehrer in Hannover. Angeregt durch Klagen akademischer Vertreter der neueren Sprachen über die unzureichende Vorbildung der Realgymnasialabiturienten zu diesem Studium, empfahl er zunächst in einem Aufsatz des „Päd. Arch. (1886 H. 8) die Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium zu einer „einheitlichen höheren Schule". Am 5. Oktober 1886 fand in Hannover eine Versammlung statt, um die Gründung eines Vereins zur Erstrebung dieses Ziels zu beraten, und am folgenden Tage wurde auch der Verein von etwa 20 Männern begründet. Er hat bis zu seiner Auflösung im Jahre 1891 nie viel mehr als 100 Mitglieder gezählt, er hat aber doch, wie wir sehen werden, durch seine Wortführer einen recht bedeutsamen Einfluß auf den Gang der Schulreform ausgeübt.[2])

---

[1]) Er beruft sich dabei u. a. auf eine drastische Äußerung Mommsens: „Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch stetig weiter ruiniert durch das Zuviel; wenn man die Gänse nudelt statt sie zu füttern, so werden sie krank. Vereinfachung sollte das erste und das letzte Wort jedes Pädagogen sein." (Weidmanns Schulkalender f. d. höh. Lehranst. Preußens 1889/90; Brief Mommsens an Dr. Jonas, den Herausgeber des Kalenders).

[2]) Ein Bericht über die konstituierende Versammlung findet sich im Päd. Arch. 1887 S. 24—67 u. 481—492; eine Darstellung der Geschichte des Vereins

Der Zweck des Vereins war (nach dem § 1 der Satzungen) „für die innere Berechtigung einer Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schüler einzutreten und auf die Herbeiführung einer solchen hinzuwirken". Als Aufgabe dieser höheren Einheitsschule (sie soll der Kürze halber „Einheitsgymnasium" genannt werden) wird angegeben: „Durch erziehenden Unterricht zu einem tieferen Verständnis der gegenwärtigen Kultur und zu einsichtsvoller, von humaner und christlicher Gesinnung getragener Mitarbeit an derselben die grundlegende Vorbildung zu geben."

Indem man in dem Unterrichtsziel auf das Verständnis der gegenwärtigen Kultur besonderen Nachdruck legte, wollte man zum Ausdruck bringen, daß die modernen Elemente eine weitergehende Berücksichtigung finden sollten als in dem bestehenden Gymnasium; nur dadurch konnte man ja auch hoffen, das Realgymnasium als besondere Schulart überflüssig zu machen.

In diesem Sinne führt auch H. Schiller[1]) aus, die Existenz der Realgymnasien sei berechtigt, ja notwendig, wo die Gymnasien den modernen Bildungselementen die Aufnahme verweigerten. Ohne die Realgymnasien wären wir von einer richtigen Würdigung dieser Bildungsmittel noch erheblich weiter entfernt. Modernisierten sich aber die Gymnasien, so würden sich die Realgymnasien in Gymnasien verwandeln, andernfalls würden die Realgymnasien die Erbschaft der Gymnasien antreten.

Aus dem Gesagten erhellt schon zur Genüge, warum die Anhänger des Einheitsschulvereins als pädagogische Mittelpartei bezeichnet werden können. Sie waren geneigt in der Modernisierung des Gymnasiums durch größere Berücksichtigung moderner Elemente unter Beschränkung des Lateins weiter zu gehen als die konservativ Gesinnten,

giebt Hornemann in Reins Encyklopädie unter dem Stichwort „Einheitsschulverein". Von dem Verein wurden herausgegeben „Schriften des deutschen Einheitsschulvereins Heft 1 bis 7 Hannover (Verl. v. Carl Meyer [Gustav Prior]) 1887—90. —

Die litterarischen Hauptvertreter der auch von dem Verein repräsentierten pädagogischen Richtung sind außer Hornemann Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle († 1892), D. Möglichkeit d. höh. Einheitsschule. Schr. d. Einheitschulver. H. 1 und zahlreiche Aufsätze in den im Verlag d. Waisenhauses erscheinenden „Lehrproben u. Lehrgängen" (wiederabgedruckt in s. „pädag. und didakt. Abhdlgen.". Halle 1893) und Herm. Schiller, Gymnasialdirektor u. Prof. d. Päd. in Gießen (bis 1899), Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig 1886. D. einheitl. Gestaltg. und Vereinfachg. d. Gymnasialunterr. unter Voraussf. d. bestehd. Lehrverfassg. Halle 1890. Auch ist hier zu nennen die Darstellung der „Methodik u. Didaktik d. lat. u. griech. Unterrichts" von Schillers Schüler Peter Dettweiler in Baumeisters Handbuch d. Erz.- u. Unterr.-Lehre Bd. III (München 1898).

[1]) Hum. Gymn. 1891 S. 175.

wie z. B. die meisten Mitglieder des Gymnasialvereins; anderseits lehnten sie doch eine so weit gehende Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts, wie sie der Verein für Schulreform anstrebte, ab; ebenso auch die Vermischung des Gymnasiums mit der Realschule durch den lateinlosen Unterbau.

Als Grund dafür, daß die Vorbereitung für die gelehrten Berufe nur in einer Art von Anstalten erfolgen solle, wurde geltend gemacht: Das 19. Jahrhundert habe nicht nur den Kampf der Konfessionen neu belebt und die soziale Frage geschaffen, sondern es habe überhaupt in unser Geistesleben eine Zersplitterung hineingetragen, die der Einheit des Volksgeistes gefährlich zu werden drohe. Die Hochschulen hätten sich schon fast in eine Reihe von Fachschulen aufgelöst, und auch die Vorbereitungsschulen seien infolge der Rückwirkung dieser Zersplitterung einseitig geworden. Höhere Schulen für wahrhaft allgemeine Bildung seien weder die Gymnasien noch die Realgymnasien; insbesondere sei das Gymnasium nicht sowohl eine humanistische, als eine philologische Anstalt. Eine wirklich allgemeine Vorbildungsanstalt werde auch wieder die spätere Fachbildung zwingen, dieses Allgemeinen bewußt zu bleiben. Falle sie weg, dann werde die Universität in eine Reihe von Fachschulen zerfallen, und damit werde alles ausgelöscht sein, was die deutschen Universitäten groß und berühmt, zum Herd deutschen Geistes gemacht habe. Eine solche Scheidung der Wissenschaften werde weiterhin zur Folge haben eine Scheidung der Berufe innerhalb der leitenden Stände, und damit Absonderung, Einseitigkeit, Eifersucht, Verständnislosigkeit. Und doch sei es nötig, daß Staatsbürger, die einträchtig handeln sollten, bis zu einem gewissen Grad gleiche Weltanschauungen und in den wesentlichen Punkten gleiche Wertschätzungen hätten. Gerade in einer Zeit, in der von den unteren Schichten des eigenen Volkes Gefahren drohten, müsse alles vermieden werden, was eine Spaltung in die Bildung der leitenden Kreise hineintrage: darin würde geradezu eine nationale Gefahr bestehen. —

Der Lehrplan des Einheitsgymnasiums sollte alle Fächer des Gymnasiums und des Realgymnasiums umfassen, er sollte also einerseits an dem Griechischen festhalten, anderseits das Englische als Pflichtfach von Untersekunda ab aufnehmen, den obligatorischen Zeichenunterricht über Quarta hinaus fortführen und in allen Klassen 4 Wochenstunden der Mathematik zuweisen. Um dafür Raum zu gewinnen, könne die Stundenzahl im Lateinischen in den Tertien auf wöchentlich 7, in den Sekunden und Primen auf 6 herabgemindert werden.

Schon auf der konstituierenden Versammlung hatten die Vertreter des Realschulmänner-Vereins die Aufnahme des Griechischen in den Lehrplan des Einheitsgymnasiums entschieden bekämpft, aber gerade auf

dieses Fach legten die Vertreter des Vereins den größten Wert. Mit diesem Fache werde die deutsche Bildung ihre Universalität verlieren, die sie vor allen anderen Völkern auszeichne; auch an Tiefe und Gründlichkeit werde sie Einbuße erleiden. Das historische Verständnis werde geringer werden, und der klärende Einfluß, den die Betrachtung der Kultur bedeutender Völker der Vergangenheit mit wesentlich abweichenden geistigen Zuständen auf die Weltansicht üben könne, werde wegfallen. Mit der Verengerung des Gesichtskreises werde auch unsere Gesinnung an Größe, an Urteil, an Freiheit und Objektivität verlieren.[1])

Außerdem hob man besonders den hohen didaktischen Wert der griechischen Litteratur, verglichen mit der lateinischen, hervor. So führt O. Frick[2]) aus: „Wenn wir den Schülern nur wahrhaft klassische, wahrhaft große Stoffe bieten dürfen, wenn wir ferner solche vornehmlich in den originalen und typischen Stoffen finden, so steht an sich die gesamte römische Litteratur hinter der griechischen zurück; und man kann vieles aus der römischen Litteratur fallen lassen, was man seither infolge der Tradition mehr als Ballast mitschleppt. Lesen wir den Demosthenes in rechter Weise, so braucht Cicero als Redner nicht mehr den Reigen zu führen, und wenige, wirklich typische Muster von seiner Beredsamkeit genügen. Lesen wir den Phädon des Platon, so sind die gewöhnlich gelesenen Partieen der Tusculanen des Cicero überflüssig; ebenso die Officien desselben, wenn wir die Hauptsätze der antiken Ethik an Platons Apologie und Kriton, sowie an dem Sophokles kennen lehren, die christliche Ethik aber aus dem Neuen Testament und Katechismus. Damit eröffnet sich aber die Möglichkeit, den Latein-Unterricht einzuschränken, ohne die Erreichung der wesentlichen Schulziele zu gefährden."

Gegenüber dem Einwande, man könne ja durch Lektüre von Übersetzungen die griechische Litteratur und Kultur genügend kennen lernen, erklärt Frick:[3]) „Die griechische Sprache stellt durch die anschaulichste Formenplastik, durch den wunderbaren Reichtum und die unübertreffliche Feinheit ihrer Syntax, sowie durch das universellste Ausdrucksvermögen den Typus einer vollendeten Sprache dar." So sei also das Studium dieser Sprache schon an sich von hohem didaktischen Wert, nur vermittelst dieses Studiums sei aber auch das tiefere Eindringen in den griechischen Geist und Erfassung seiner Wesensverwandtschaft mit dem deutschen Geiste möglich.

Für die Aufnahme des Englischen, das von Sekunda ab in 2 Wochenstunden betrieben werden sollte, wurde geltend gemacht, die

---

[1]) Hornemann, Schriften d. Einheitsschulvereins I S. 5.
[2]) Schriften ꝛc. I S. 33. [3]) Schriften ꝛc. II S. 35.

englische Sprache heimle uns wegen ihrer Verwandtschaft mit der unseren mehr an als die französische; die englische Litteratur habe einen höheren Wert als die französische und sie habe (besonders im 18. Jahrhundert) zur Ausbildung unserer neueren Litteratur und unserer Denkweise überhaupt mehr beigetragen als die französische; vielfach seien auch die politischen und sozialen Zustände Englands für uns von vorbildlicher Bedeutung gewesen; endlich sei Englisch die eigentliche Weltsprache und seine Kenntnis werde uns um so unentbehrlicher, je mehr wir neben England einen Hauptanteil am Welthandel erwerben wollten.

Das Zeichnen sollte verstärkt werden, weil dieses Fach besonders geeignet sei zu einer besseren Pflege des Auges und des „Sehenlernens", worin seither das Realgymnasium mehr geleistet habe als das Gymnasium; auch sei das Zeichnen zu benutzen bei der Einführung in die griechische Plastik und Architektur. Hornemann schlug vor, daß das Zeichnen bis zu den Sekunden einschließlich in zwei Wochenstunden obligatorisch, in den Primen fakultativ betrieben werde. —

Als gewichtigstes Bedenken mußte sich gegenüber dieser Bereicherung des Lehrplans die Frage aufdrängen: Wie ist das erhöhte Unterrichtsziel zu erreichen und dabei doch die Überbürdung der Schüler zu vermeiden? Darauf wurde geantwortet: Durch Verbesserung a) des Lehrplans, b) des Unterrichtsverfahrens, c) der theoretischen und praktischen Vorbildung der Lehrer, d) durch Entlastung der höheren Lehranstalten von ungeeigneten Schülern, die ihnen lediglich durch die „Berechtigungen" zugeführt werden und die Unterrichtserfolge beeinträchtigen.

Betrachten wir diese Punkte etwas näher.

a) Die Verbesserung des Lehrplans soll vor allem erfolgen: Erstens durch bessere Stoffauswahl. Alles für die Schule Unnötige, alles Fachwissenschaftliche ist aus dem Lehrstoff auszuscheiden. Mit dem Bann der Tradition und der Vollständigkeit muß gebrochen werden. Die Stoffauswahl soll Einfachheit und Einheitlichkeit in die Fülle des Stoffes bringen.[1]) Es gilt typische Elemente auszuwählen, d. h. das, was die betr. Erscheinungen aufs klarste und deutlichste in ihren wesentlichen Zügen hervortreten läßt; was „das Gattungsmäßige und zugleich das individuell Charakteristische in den vollkommensten Bildern zur Erscheinung bringt.[2]) Bei der Lektüre muß angestrebt werden durch die Auswahl des zu Lesenden Überblick über das Ganze des Werkes zu gewinnen und nicht von Anfang an zu lesen, soweit man gerade kommt, und nicht an den

[1]) Schriften ꝛc. I S. 25.

[2]) Vgl. den Aufsatz von Frick „Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips". Lehrpr. 9 S. 15.

Einzelheiten hängen zu bleiben. Auch wird man nicht so anrüchige Personen wie Catilina und Antonius auswählen, um sie zum Mittelpunkt langer geistiger Beschäftigung zu machen, sondern lieber so sympathische Gestalten wie Alexander d. Gr. Man wird also im Lateinischen statt catilinarischer oder philippischer Reden des Cicero oder statt des Sallust lieber den Curtius Rufus lesen; auch im Herodot nicht etwa die Aegyptiaca, sondern die historisch bedeutsamen Ereignisse der Perserkriege.

Zweitens durch die Konzentration des Lehrstoffes. Eine planmäßige und zielbewußte Verknüpfung und Wechselwirkung der Einzeldisziplinen und ihrer Stoffe ist anzustreben: Das „Lehraggregat" ist in einen „Lehrplan" umzuwandeln. Es gilt allen Unterricht zu konzentrieren und zu beziehen auf Anbahnung eines geschichtlichen Verständnisses der Gegenwart.[1]) Die Unterrichtsstoffe lassen sich zu drei umfassenden Einheiten zusammenschließen: Sie betreffen unser Verhältnis zu Gott, zur Natur und zur Menschheit (die sich darstellt in der Geschichte).[2]) Die Konzentration ist durch das Klassenlehrersystem und ausgearbeitete Speziallehrpläne noch zu fördern.

b) Das Unterrichtsverfahren (die Methode) ist zu verbessern durch konsequente Durchführung bestimmter grundlegender didaktischer Prinzipien. So muß zunächst anstatt der herrschenden „abstrakten Unterrichtsweise"[3]) das Prinzip der Anschaulichkeit herrschend werden. Möglichst sind die Sachen selbst oder gute Nachbildungen und Abbildungen vorzuzeigen. Sach- und Formen- (bezw. Sprach-) Unterricht ist allenthalben zu verbinden. Anknüpfen muß der Unterricht an das Gottesgefühl, das Naturgefühl, das Heimats- und Vaterlandsgefühl in der Seele des Schülers. Diese wird zum Einigungsmittel, zum Centrum aller unterrichtlichen und erziehlichen Arbeit. Auch ist das die Selbstthätigkeit des Schülers anregende induktive Verfahren in möglichst weitem Umfange anzuwenden; denn es kommt darauf an, dem Schüler durch eigene Arbeit an den Unterrichtsstoffen zu vollster Kraftentbindung und Kraftentfaltung zu verhelfen und so die durch den Unterricht ihm auferlegte Last in Kraft umzusetzen.

Ich füge hier einige Ausführungen von Wortführern des Einheitsschulvereins über die naturwissenschaftlich-mathematischen und die sprachlich-historischen Fächer ein, die ihr Urteil über den Bildungsgehalt derselben und die Anwendung der genannten didaktischen Prinzipien auf sie veranschaulichen sollen.

---

[1]) Schr. 2c. I S. 26. Eine nähere Darlegung der „Konzentration d. Unterrichtsgegenstände giebt Schiller in seinem Handbuch d. prakt. Päd. S. 192—205.

[2]) A. a. O. S. 15.

[3]) So Frick, auf d. Dez.-Konf. Verh. S. 293.

1. Über die „Mathematik und die Naturwissenschaften in der Einheitsschule" handelt im 1. Heft der Schriften des Vereins der Professor der Chemie in Tübingen Lothar Meyer. Er führt aus:

Der charakteristische Zug unseres Zeitalters ist die nie zuvor in gleichem Maße dagewesene Anwendung der Mathematik und der Naturwissenschaften auf das praktische Leben. Das Wohl und Wehe der Völker, das ganze wirtschaftliche Gedeihen, das Bestehen im schweren Ringen der miteinander konkurrierenden Industriestaaten der gebildeten Welt hängt wesentlich ab von der Leistungsfähigkeit der Nationen auf dem Gebiete der Mathematik und der Naturwissenschaft. Wir konkurrieren mit materiell ungleich günstiger gestellten Ländern nur dadurch erfolgreich, daß unsere wissenschaftlichen und damit auch die technischen Leistungen den ihren nicht nur ebenbürtig, sondern in vielen Dingen überlegen sind.

Wie man bei einem gebildeten Arzte und Naturforscher ein Verständnis für klassische Litteratur, für Geschichte und verwandte Wissenschaften ohne weiteres voraussetzt, so gut sollte man auch von den Vertretern der sog. Geisteswissenschaften einiges Verständnis für Natur und natürliche Dinge verlangen.

Gerade naturwissenschaftliche Erkenntnis bewahrt vor Vorurteilen und Aberglauben, zeigt die Begrenztheit unserer Erkenntnis und fördert dadurch Bescheidenheit.

Für den Arzt und Naturforscher ist die Verständigung mit einseitig gebildeten richterlichen oder Verwaltungsbeamten oft schwer: Vielfach werden unerfüllbare Forderungen an Sachverständige gestellt oder zwingende Schlußfolgerungen verkannt. Daraus entspringen auch oft Schwierigkeiten für die Industrie.

Segensreich können Prediger, Lehrer, Richter, Verwaltungsbeamte besonders auf dem Lande wirken, wenn sie nur den unglaublich verbreiteten Vorurteilen, den krassen Aberglauben entgegentreten können, die so unendlich viel Schaden am Leben und Gesundheit der Menschen und Tiere bewirken.

Trotzdem ist strenge Auswahl des Stoffes geboten: Erstens nach seinem pädagogischen Wert; in zweiter oder dritter Linie auch nach seinem Nutzen. Übung in scharfer sinnlicher Wahrnehmung, Anleitung zu logischer Schlußfolgerung an dem Wahrgenommenen und zur Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs der Erscheinungen ist pädagogisch von größter Bedeutung und im physikalischen Unterricht hauptsächlich anzustreben.

In die Physik (etwa in die Lehre von den Grundeigenschaften der Materie oder in die von der Wärme) ist die Lehre von den chemischen Grundbegriffen einzuschalten.

Der Unterricht in der Mathematik fordert mehr eine strengere

Systematik und eine gewisse Vollständigkeit als der in der Naturwissenschaft wegen der logischen Geschlossenheit. Doch stimmen sie insofern überein, als er auch nicht sowohl auf die Einprägung von Kenntnissen als vielmehr auf die gründliche Erlernung der Methode gerichtet sein soll. Um dies Ziel wirklich zu erreichen, muß die Schule sich auf die niedere Mathematik beschränken.

Vier wöchentliche Stunden für Mathematik und zwei für Naturwissenschaften werden in der Regel ausreichen.[1]) Doch ist dabei eine sehr gute Ausnutzung der gegebenen Zeit nötig, die ihrerseits wieder nur bei vorzüglicher Unterrichtsmethode zu erwarten ist. Daher ist eine richtige Ausbildung der Lehrer von äußerster Wichtigkeit.

2. Der gesamte fremdsprachliche Unterricht[2]) kann, ja muß als ein einheitlicher angesehen werden. Die einzelnen Schulsprachen teilen sich in die gemeinsame Arbeit. Der lateinischen Sprache fällt vorzugsweise die Pflege des logischen Elements und die grammatisch-stilistische Seite, der griechischen vorzugsweise die Pflege des ästhetischen Elements und die Einführung in Form und Gehalt der Lektüre, den neueren Sprachen vorzugsweise die Pflege der praktischen Seite, das Sprechen zu; der Muttersprache aber alle diese Punkte in gleicher Weise und im besonderen die freiere Bewegung im schriftlichen Ausdruck, der Aufsatz. Damit ergiebt sich die Möglichkeit einer Entlastung auch auf diesem Gebiet. Die lateinischen Sprechübungen und der lateinische Aufsatz können fallen, das Extemporale kann in den Hintergrund treten.[3])

3. Der Geschichtsunterricht ist mit dem Lesestoff des deutschen und muttersprachlichen Unterrichts in die engste Beziehung zu bringen. An der Lektüre erarbeitet sich der Schüler eine genauere Kenntnis der wichtigsten historischen Epochen, und so ist „bei zweckmäßiger Benutzung eines tüchtigen historischen Hilfsbuches ein fruchtbarer Geschichtsunterricht jedenfalls in Prima und auch schon von Obertertia ab bei 2 Stunden möglich". Wodurch eine wöchentliche Stunde für andere Zwecke gewonnen wird.[4])

Die Geographie ist durch ihre Mittelstellung zwischen Natur- und Geschichtswissenschaft recht eigentlich associierende Wissenschaft und deshalb zur Verknüpfung nach beiden Seiten hin zu verwenden.[5])

c) Die bessere theoretische und praktische Vorbildung der Lehrer soll das dritte und wirksamste Mittel sein, einer Überbürdung

---

[1]) Schr. ꝛc. I S. 60. [2]) Vgl. Frick, Schr. ꝛc. I S. 36.

[3]) So erklärt Heußner, Schr. ꝛc. IV S. 88: Die Stundenzahl des Lateinischen könne in den Klassen von U III aufwärts um je 2 Stunden vermindert werden, so daß in III 7, in II nnd I je 6 Stunden blieben.

[4]) Schr. ꝛc. I S. 32 f. [5]) A. a. O. I S. 34.

vorzubeugen. Hornemann[1]) weist hin auf ein Wort Wieses: „Es ist ein Elend, daß viele junge Lehrer so unvorbereitet ins Amt laufen, ohne Ahnung, wie zu lehren und was Methode ist. Daraus kann eine wahre Mißhandlung der Jugend werden." Es gilt also die allgemeinen Grundsätze einer wissenschaftlichen Unterrichts- und Erziehungslehre den angehenden Schulmännern mitzuteilen und ihnen auch eine erste Anleitung in die praktische Handhabung derselben zu geben, bevor sie selbständig den Unterricht übernehmen. Natürlich muß diese Einführung in die theoretische und praktische Pädagogik und Didaktik in freier, das eigene Denken anregender Weise gegeben werden, nicht durch Einübung irgend eines, wenn auch an sich noch so vortrefflichen, äußerlichen Formalismus, einer gewissen Schablone; denn vor allem gilt es, daß die Lehrer sich zu tief und umfassend gebildeten, ideal gerichteten Persönlichkeiten entwickeln. Erfolgt ja doch die tiefste und wertvollste Einwirkung der Schule, nämlich „die auf das Gemüt und den Charakter der Schüler, vorzugsweise durch die geheimnisvolle Wechselwirkung der lebendigen Persönlichkeit mit anderen Personen". Freilich kann auch die beste Einrichtung der Lehrervorbildung solche Individualitäten nicht schaffen; „vielmehr üben die angeborene Grundlage des Geistes und Charakters, die Schulbildung, die Famile und das Leben bestimmenden Einfluß darauf. Wohl aber kann man die günstigen Bedingungen dafür vermehren, die ungünstigen vermindern."

Von Bedeutung war es für die Frage der pädagogisch-didaktischen Vorbildung der Lehrer, daß man in den 80er Jahren anfing, die Pädagogik Herbarts, die durch Thuiscon Ziller († 1882) in Leipzig und Karl Volkmar Stoy († 1885) in Jena weiter ausgebildet, bis dahin aber vorzugsweise auf die Volksschule angewendet worden war, nun auch auf die höheren Schulen zu übertragen. 1883 referierte Frick auf einer sächsischen Direktorenkonferenz über die Frage: Inwiefern sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Er sprach sich dabei entschieden zu gunsten derselben aus. 1884 begründete Frick die Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen",[2]) die in zwanglos folgenden Heften die Gegenstände des höheren Unterrichts einer didaktischen Bearbeitung wesentlich nach Herbart'schen Gesichtspunkten unterziehen.

Ferner konnten für Errichtung von pädagogischen Seminarien an höheren Lehranstalten vorbildlich sein das unter Hermann Schiller seit 1876 an dem Gymnasium zu Gießen bestehende und dasjenige, das

[1]) A. a. O. II S. 112.

[2]) Verlag des Waisenhauses (Halle).

Otto Frick an den Francke'schen Stiftungen in Halle 1881 ins Leben gerufen hatte.[1])

d) Die Entlastung der Einheitsschule von ungeeigneten Elementen sollte dadurch erzielt werden, daß nur das Reifezeugnis (L. Meyer, Schriften 2c. I S. 62) oder die Reife für Prima (Hornemann II S. 21) die Berechtigung zum einjährigen Dienst verleihen sollte, während diese Berechtigung auf anderen, nicht für höhere Studien vorbereitenden Schulen in erheblich kürzerer Zeit zu erlangen sein müßte. —

Es erübrigt noch, das schon früher kurz angedeutete Verhältnis des Einheitsschulvereins zu den anderen pädagogischen Richtungen etwas näher ins Auge zu fassen und dabei noch die Haupteinwände gegen die von ihm vertretenen Anschauungen und Forderungen kennen zu lernen.

Auf seiner 2. Hauptversammlung in Cassel 1888 erklärte sich der Verein ausdrücklich gegen die von dem Langeschen Verein für Schulreform angestrebte Einheitsschule bezw. den lateinlosen Unterbau.[2]) Auch zu dem Allgemeinen Deutschen Realschulmännerverein, der auch zu der pädagogischen „Linken" zu rechnen ist, stand er in offenem Gegensatz. Denn der letztere sah in den Bestrebungen des Einheitsschulvereins nicht nur ein entschiedenes Festhalten an dem von ihm längst bekämpften Gymnasialmonopol, sondern auch einen Angriff gegen die Existenz des Realgymnasiums.[3]) Schon vor der Begründung des Einheitsschulvereins hatte einer der Führer des Realschulmännervereins, A. Steinbart, Direktor der Realschule I. O. in Duisburg, es unternommen, die „Unmöglichkeit der Einheitsschule" (in der von jenem Verein später angestrebten Gestalt) ausführlich darzuthun.[4]) Er setzt sich darin auch auseinander mit dem Hauptgrund, der von Vertretern eines Einheitsgymnasiums für dieses geltend gemacht wird, daß nämlich eine Spaltung der höheren Lehranstalten unter den Gebildeten bedenkliche Folgen haben werde und deshalb jedenfalls zu vermeiden sei. Dieser und ähnliche Gründe waren

---

[1]) Vgl. Herm. Schiller, Über d. pädag. Vorbildung znm höheren Lehramt. Gießen 1877. Otto Frick, D. Seminarium Praeceptorium in Halle (Halle 1883); worauf auch Hornemann hinweist (Schr. 2c. I S. 115). — Vgl. noch den Artikel „Gymnasialseminare" von G. Richter in Reins Encykl. III (1897) S. 126 ff.

[2]) Vgl. Rein, Encykl. I S. 781.

[3]) Mitteilungen d. allg. dtsch. Realschulmänner-Ver. X S. 570.

[4]) Vgl. Päd. Arch. 1880 S. 177—202. Auf den Vortrag Steinbarts hin hatte auch die pädagogische Sektion der Trierer Philologenversammlung von 1879 die Frage nach der Möglichkeit einer höheren Einheitsschule mit allen gegen vier Stimmen verneint.

nämlich schon früher gegen eine Erweiterung der Berechtigungen der Realgymnasien ins Feld geführt worden. So hatte A. Kekulé erklärt: „Die streng durchgeführte Trennung des Unterrichts droht das Gesamtwohl dadurch zu schädigen, daß sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit an sich gleichstehender Staatsangehörigen aufhebt und den Kastengeist ausbildet". Dagegen konnte man allerdings mit Recht bemerken, daß darin eine ganz bedeutende Überschätzung dessen liege, was die Schule überhaupt leisten und bewirken könne. Man konnte auch darauf hinweisen, daß die gefürchtete üble Folge unter den Lehrerkollegien der höheren Schulen, zu denen seit der Verordnung vom Dezember 1870 doch auch Männer mit Realgymnasialbildung Zutritt hatten, nicht eingetreten sei. Anderseits wurde auch mit gutem Grund betont, daß die gleiche Gymnasialbildung die allerschärfsten Konflikte unter den Gebildeten in politischen wie in religiösen Fragen (man denke z. B. an den Kulturkampf) nicht verhütet habe; daß aber auf der anderen Seite der Mangel an übereinstimmender Bildung bei gebildeten Männern einerseits und Frauen anderseits doch nicht das tiefgehendste gegenseitige Verständnis und die innigste Seelengemeinschaft verhindere.[1])

Durch die verschiedene Vorbildung der Studierenden, erklärte man weiter, würden ja allerdings den Hochschullehrern Schwierigkeiten erwachsen, aber diese seien doch nicht allzu groß und sie müßten eben überwunden werden, weil die Herstellung eines Einheitsgymnasiums unmöglich sei. Das Gymnasium müßte dann das Englische aufnehmen, mehr Anschauungsunterricht, Zeichnen, Mathematik und Naturwissenschaft betreiben und das würde unfehlbar zu einer unerträglichen Überbürdung führen, zumal da auch die tüchtigsten Vertreter des altsprachlichen Unterrichts von einer Einschränkung desselben nichts wissen wollten.

Während also das Verhältnis des Einheitsschulvereins zu dem Realschulmännerverein begreiflicherweise ein gegensätzliches war, stand er anderseits zu dem Verein für Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens in einem Verhältnis natürlicher Bundesgenossenschaft. Denn die Vermehrung der lateinlosen Anstalten und die Erweiterung ihrer Berechtigungen sollte ja das Hauptmittel sein, um die erstrebte Entlastung der Gymnasien von „Schülerballast" herbeizuführen und der Überfüllung der gelehrten Berufe abzuhelfen. —

Unter den konservativ gesinnten Schulmännern standen manche, die die Erhaltung des Gymnasiums am besten durch gewisse

[1]) So O. Perthes, D. Notwendigk. einer tiefgreifenden Umgestaltung uns. Schulwes. (Gotha 1890) S. 34.

Reformen erreichen zu können glaubten, dem Einheitsschulverein nahe. So gehörte ihm z. B. G. Uhlig, der Mitbegründer des Gymnasialvereins, als Mitglied an, während umgekehrt H. Schiller auch Vorstands-Mitglied des Gymnasialvereins war. Die Berührungspunkte fehlten ja auch nicht: die hohe Schätzung des Griechischen war beiden Richtungen gemeinsam und das Festhalten am Gymnasialmonopol war den meisten Freunden des bestehenden Gymnasiums höchst sympathisch. Dagegen glaubten allerdings diese letzteren einer Verkürzung des lateinischen Unterrichts zu Gunsten moderner Fächer nicht zustimmen zu können. So zielt O. Jäger[1]) wohl auf den Einheitsschulverein, wenn er erklärt: „Die schlimmsten Verteidiger (des Gymnasiums) sind diejenigen, welche den Gegner durch allerlei Zugeständnisse — mehr Naturwissenschaft oder Aufnahme des Englischen und ähnliches — entwaffnen wollen, und wir müssen bedauern, daß auch die Lehrpläne von 1882 einigermaßen sich auf diesen abschüssigen Weg der Kompromisse begeben und damit, worüber unter den Gymnasiallehrern wenig Meinungsverschiedenheit sein dürfte, den Gymnasiallehrplan merklich verschlechtert haben."[2]) Besonders entschieden ist Paul Cauer,[3]) der ja im Interesse der Erhaltung des Gymnasiums in seiner Eigenart sogar den Verzicht auf das Berechtigungsmonopol dringend anriet, von vornherein dem Einheitsschulverein entgegengetreten. Er erinnert daran, daß Bonitz schon im Jahre 1879 ausdrücklich im Abgeordnetenhaus es ausgesprochen habe, daß diejenigen, die das Gymnasium als einzige Vorbildungsanstalt für wissenschaftliche Studien festhalten wollen, „zum Ruin unserer Gymnasien und zur Verachtung der klassischen Bildung führen; denn dasjenige Maß klassischer Bildung, auf welches sich dann die Schule, die für alles dienen soll, einschränken muß, ist so beschränkt, daß die schwächsten Leistungen der Gymnasien in den alten Sprachen, über die jetzt oft geklagt wird, als herrlich und ideal erscheinen werden gegen den Zustand, der dann eintreten muß".[4])

Cauer betont ferner, eine Einschränkung der Hauptfächer mache den Unterricht wirkungsloser, insbesondere sei auch ein erfolgreicher Betrieb der Lektüre nicht möglich, ohne reichliche Übung in der Handhabung der Sprache. So tritt er denn auch entschieden ein für die Beibehaltung

---

[1]) D. humanist. Gymnas. ꝛc. S. 24.

[2]) Die Anhänger des Einheitsschulvereins sahen dagegen in der Reorganisation des Gymnasiums von 1882 eine „sehr segensreiche und zeitgemäße Reform", die allerdings „den letzten Schritt noch zu thun übrig gelassen habe". So Steinmeyer, Halbbildung u. Gymnasium (Grünberg i. S. 1886) S. 14.

[3]) Vgl. seinen Aufsatz, „Die Gefahr der Einheitsschule" Preuß. Jahrb. 1889 (Jan.-Heft), wiederabgedruckt in seiner Schrift Suum cuique (Kiel u. Leipzig 1889).

[4]) A. a. O. S. 13 f.

der Übersetzungsübungen in das Lateinische bis Oberprima und des lateinischen Skriptums in der Reifeprüfung, während von Vertretern des Einheitsschulvereins die Beseitigung dieser Zielleistung und Aufhören der lateinischen Schreibübungen mit Untersekunda (einschließlich) empfohlen wurde.[1])

Die Vermehrung der Lehrgegenstände aber, meint Cauer, führe zweifellos zur Überbürdung. Er teilt nicht die Hoffnung, daß dieses Übel durch Verbesserung der Methode und der Lehrerbildung könne beseitigt werden. Eine skeptische, ja ablehnende Haltung gegenüber den dahingehenden Bestrebungen zeigten überhaupt die meisten Vertreter der konservativen Richtung. Typisch dafür sind O. Jägers zahlreiche spöttische Ausfälle gegen die „Pädagogik der großen Worte", die „überhandnehmende Methodenwut", die „Lehrprobenselbstbespiegelungs-Litteratur".[2])

Auch in dem Urteil darüber, was im klassischen Unterricht das eigentlich Bildende sei und was deshalb mehr hervorzutreten habe, gehen die Ansichten auseinander. So zunächst über den formalbildenden Wert des altsprachlichen Unterrichts. Die konservativen Pädagogen vertraten und vertreten, wie wir sahen, überwiegend die Ansicht, daß er durch nichts ersetzbar sei. Bei den Vertretern der „wissenschaftlichen Pädagogik", die zugleich die Hauptwortführer des Einheitsschulvereins darstellen, zeigt sich hier deutlich der Einfluß Herbarts und der Assoziationspsychologie. So führt H. Schiller aus: Übersetzungen in das Lateinische, lateinische Aufsätze und Lateinsprechen könnten nur noch soweit festgehalten werden, als sie im Dienste der Lektüre stünden. „Denn das Argument der Verstandesbildung kann nicht in so erheblichem Maße in Betracht kommen, als dies gewöhnlich geschieht; dieselbe sprachlich-logische Bildung ließe sich an der griechischen, sie läßt sich an der logisch unendlich fein durchgebildeten französischen Sprache erwerben; von der Muttersprache gar nicht zu reden. Denn wenn letztere auch des Vorteils entbehrt, den der Vergleich mit einer fremden Sprache bietet, so reicht sie doch für die sog. formale Bildung durchaus aus."[3])

Führt diese Grundanschauung schon zu einer gewissen Zurückdrängung der ganzen grammatischen Seite des Unterrichts, so wirkt in derselben Richtung die ebenfalls von Herbart übernommene Ansicht, daß Sprachstudien und sprachliche Übungen im Grunde eine Last seien für den

---

[1]) Vgl. z. B. den Artikel Schillers üb. d. lateinischen Unterr. in Reins Encyklopädie.

[2]) Vgl. dazu seine Schriften: Aus d. Praxis. Ein pädagogisches Testament. 2. Aufl. Wiesbaden 1885 und Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden 1897; die übrigens selbst eine Fülle trefflicher methodischer Ratschläge enthalten.

[3]) Lehrbuch d. Geschichte d. Pädagogik (Leipzig 1887) S. 347.

Unterricht, daß vielmehr den Schülern vor allem Sachen geboten werden müßten. Weißenfels hat deshalb mit gutem Grund diese der Mittelpartei angehörigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik als „Realpädagogen" den Konservativen als den „Humanisten" entgegengesetzt. Die ersteren, so führt er aus, seien bestrebt, „mit einem möglichst geringem Aufwand von Zeit und Kraft eine für das Lesen allenfalls noch ausreichende Kenntnis der fremden Sprachen erwerben zu lassen, und schon in den untersten Klassen legten sie das Hauptgewicht auf den in lateinischer Form gebotenen Inhalt".[1]) Die „Humanisten" dagegen hielten daran fest, daß die Grammatik mindestens in den unteren Klassen durchaus herrschen müsse. — Für das Erlernen des Lateinischen empfehlen die Realpädagogen mit Perthes die induktive Methode.[2]) Dagegen erklärt z. B. O. Jäger — wohl im Sinne der meisten Humanisten —: „Schlechterdings notwendig ist es, daß die Grammatik der grundlegenden fremden Sprache systematisch nach und nach durchgenommen und durch Übung zu eigen gemacht werde, damit dem Schüler nach und nach ein Verständnis aufgehe von dem, was ein System, ein Lehrgebäude, ein sprachlicher Organismus ist."[3])

Aber auch bezüglich der Lektüre, also dem, was den Schülern die „Sachen", die Inhalte bietet, geht das Urteil auseinander. Zwar wird einmütig anerkannt, daß die höhere Bildung eine historische sein müsse, aber „die heutigen Humanisten", so führt Weißenfels aus, „fassen den Begriff der Geschichte weiter. Für das, was für sie an der historischen Bildung das Wesentlichste ist, scheint ihnen eben die Sprache selbst und die Litteratur in ihren vornehmsten Entfaltungen den größten Beitrag zu

---

[1]) Weißenfels, Kernfragen S. 224. Er ist dagegen der Ansicht: „Wenn das Gymnasium aber erst anfängt sich der Grammatik zu schämen und sie als etwas leider Gottes für seine höheren Ziele nicht ganz zu Entbehrendes zu behandeln, so liefert es damit eine wichtige Position vorschnell dem Gegner aus, und der Anfang vom Ende ist da."

[2]) In dieser Beziehung erweist sich allerdings der oben erwähnte Vorwurf von Weißenfels, sie suchten möglichst Zeit bei dem sprachlichen Unterricht zu sparen, als ungerechtfertigt. Schiller z. B. erklärt ausdrücklich: „Zeitersparnis tritt durch die induktive Methode nicht ein, eher das Gegenteil" (Z. f. G. 1890 S. 547).

[3]) Das humanist. Gymnas. 2c. S. 32. Bemerkenswert ist auch, was Jäger gegen die fortwährenden Klagen über das „Quälen mit der toten Grammatik" und mit „dürrem Regelkram" sagt: „Berechtigt ist die Forderung, daß die alte Methode — vielmehr der frühere Mißbrauch — daß Cornelius Nepos, Cäsar, Cicero als vermischte Übungsbeispiele zu den Paragraphen der Grammatik behandelt werden, vollends verschwinde. Dies ist unzweifelhaft im Gange, der Lärm ist unnötig." Er meint übrigens, die Forderung (der Realpädagogen), die Grammatik gewissermaßen aus der Lektüre abzuleiten, führe zum allerschlimmsten Mißbrauch der alten Methode zurück. (A. a. O. S. 31 f.)

liefern, während O. Frick und H. Schiller, darin übrigens in Übereinstimmung mit dem Geiste unseres historischen Jahrhunderts, auch im altsprachlichen Unterrichte immer auf die eigentlichen Thatsachen der Geschichte, auf das Politische und Kriegsgeschichtliche lossteuern ... Für den Humanisten dagegen liegt der Hauptwert der historischen Bildung in der erweiterten und geklärten Kenntnis des inneren Menschen. Von dem Innern des Menschen aber, meint Lessing, lehre die Geschichte im engeren Sinne sehr wenig." [1])

Natürlich hat diese verschiedene Schätzungsweise auch ihre Folgen für die Auswahl der Schriftstellerlektüre und für die Art ihrer Behandlung. Wenn dem altsprachlichen Unterricht das Ziel gesetzt wird, dem eigentlichen Geschichtsunterricht zur Ergänzung zu dienen, so wird natürlich die historisch-politische Lektüre in den Vordergrund treten. Dagegen erklärt Weißenfels: „Das ewig Bedeutsame am Altertum ist nicht seine politische Geschichte, sondern die Lebensauffassung der Alten, ihr Humanitäts- und Kunstideal". Wenn also z. B. das Gymnasium mit Vernachlässigung der rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros fast nur seine politischen Reden lese, so durchschneide es die Wurzeln seiner Kraft. [2])

Auch den Gegensatz in der Erklärung der alten Schriftsteller charakterisiert Weißenfels treffend: Unserer Zeit imponiere vor allem, was öffentlich und körperhaft sei und einem Ereignis ähnlich sehe; weniger geschärft sei dagegen der Blick für das ewig Bedeutungsvolle des individuellen Lebens. „Früher war man darauf aus, sich in hervorragende Charaktere zu vertiefen, in denen sich das Wollen und Denken der Alten ganz besonders glücklich verkörpert zu haben schien. So drang man wirklich in die Seele des Altertums ein, während die heutige Behandlung es sich mehr angelegen sein läßt, auf einem kleinen Teil der Oberfläche jedes Körnchen gewissenhaft abzusuchen. ... Charakteristisch ist in dieser Hinsicht die Äußerung des ganz antik gesinnten Montaigne, auf das Jahr der Zerstörung Karthagos käme nichts an, aber die Charaktere Hannibals und Scipios seien einzuprägen. Im Gegensatz dazu scheint die heutige Schwärmerei für quellenhaft beglaubigte und der Zeit nach gesichtete Thatsachen alle psychologischen und ethischen Erörterungen als schöngeistigen Quark zu betrachten, der nur in höheren Töchterschulen an seiner Stelle sei." [3])

---

[1]) Kernfragen S. 225.
[2]) A. a. O. S. 36; vgl. auch S. 234 ff.
[3]) A. a. O. S. 32; vgl. S. 63 ff.

III. Teil.

Die Dezember-Konferenz vom Jahre 1890 und die Lehrpläne vom Jahre 1892.

Der ganzen Reformbewegung gegenüber verhielt sich die Unterrichtsverwaltung zunächst „zuwartend", „einerseits weil die meisten der angeregten prinzipiellen Fragen sich noch im Fluß befanden und eine Einigung der entgegenstehenden Parteien über positive maßgebende Gesichtspunkte der vorzunehmenden Revision noch in weitem Felde stand, andererseits aus dem formellen Grunde, daß erst vor kurzem (1882) eine Umgestaltung der Lehrpläne und Prüfungsordnungen stattgefunden hatte und diesen Zeit zur Erprobung gelassen werden sollte." [1])

Eine Änderung in dieser Haltung wurde herbeigeführt durch den Königlichen Erlaß vom 1. Mai 1889, betreffend die Aufgabe der Schulen bei Bekämpfung der Sozialdemokratie, und die darauf beruhenden unter dem 30. August 1889 genehmigten Vorschläge des Staatsministeriums. Darin wurde bezüglich der Gymnasien bestimmt: In dem Geschichtsunterricht ist die Entwicklung unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse insbesondere vom Beginn dieses Jahrhunderts bis zur gegenwärtigen sozial-politischen Gesetzgebung darzustellen. Diese Unterweisung ist in der Prima der Vollanstalten ausführlicher zu gestalten. Die Belehrung über die Verderblichkeit der Sozialdemokratie hat hierbei, ohne in eine nähere Erörterung der sozialistischen Theorien einzutreten, an der Hand des gesunden Menschenverstands zu erfolgen. Die Unmöglichkeit der sozialistischen Bestrebungen ist an den positiven Zielen der Sozialdemokratie nachzuweisen. [2])

Weiter war bedeutsam für das Heraustreten der Unterrichtsverwaltung aus ihrer abwartenden Stellung eine Kabinetsordre des Kaisers [3]) über die „weitere Ausgestaltung und Vertiefung" des Unterrichts an den Kadettenanstalten (dem der Lehrplan der Realgymnasien zu Grunde gelegt war). Darin heißt es u. a.: „Die Lehraufgabe muß durch Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit, insbesondere durch gründliche Sichtung des Memorierstoffes, durchweg vereinfacht werden, so daß auch

---

[1]) Denkschrift d. preuß. Kultusministeriums betr. der geschichtl. Entw. d. Revis. d. Lehrpläne ꝛc. Hum. Gymn. 1892 S. 10 ff.

[2]) Zentralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1890 S. 703 ff.

[3]) Sie ist abgedruckt im Hum. Gymn. 1890 S. 11 ff.

minder beanlagte Schüler bei entsprechendem Fleiße dem Unterrichte ohne Überanstrengung folgen können." „Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts." „Der Geschichtsunterricht muß mehr als bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unseres Vaterlandes in derselben vorbereiten." Diese Grundsätze, in denen die Betonung des Nationalen und Modernen charakteristisch hervortritt, wurden durch eine Kabinettsordre vom 1. März 1890 auch als maßgebend für die Neugestaltung des Lehrplans und der Organisation des Schulwesens überhaupt aufgestellt.[1])

Kurz darauf, am 18. März 1890, erklärte der Kultusminister v. Goßler im preußischen Abgeordnetenhaus, der Kaiser habe seinen Vorschlag genehmigt, „daß, da in der That im Wege der Litteratur eine gegenseitige Verständigung und eine weitere Klärung der Frage nicht zu erreichen ist, einmal der Versuch gemacht werden soll, die größten Gegner untereinander[2]) in eine gemeinsame Enqueteversammlung zu vereinigen, und daß es dann vielleicht möglich ist, im lebendigen Kampf der Worte gewisse einheitliche Linien zu finden, welche bei der jetzigen . . . litterarischen Verwilderung . . . nicht zu finden sind".

Bezeichnend für die Stellung des Ministers selbst war der Schluß seiner Rede: „Das größte Unglück ist in dieser Frage zu überstürzen, und was die preußische Regierung in ihrem Schulwesen auszeichnet, ist der stetige Fluß. Es ist viel leichter, einmal eine kleine Stagnation zu ertragen, als einen falsch geleiteten Fluß zurück zu leiten."[3])

Die von Goßler in Aussicht gestellte Konferenz fand zu Berlin vom 4. bis 17. Dezember 1890 statt. An derselben nahmen außer 15 Ministerial-Kommissaren 43 geladene Mitglieder teil, darunter drei aus anderen deutschen Staaten (Albrecht-Straßburg, Schiller und Uhlig).[4])

Von bekannteren Vertretern der pädagogischen Linken waren zugezogen Göring, Güßfeld, v. Schenckendorff. Dagegen war der Verein

---

[1]) Nach der Erklärung des Kultusministers im Abgeordnetenhaus am 18. März 1890. A. a. O. S. 14.

[2]) In der Sitzung vom 20. März gebrauchte er den Ausdruck „typische Vertreter der einzelnen Richtungen".

[3]) Hum. Gymn. 1890 S. 14 f. u. S. 38.

[4]) Die stenographischen Berichte über die Sitzungen sind erschienen unter dem Titel: „Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts". Berlin 1891; sie füllen 800 Seiten. — Unter den Mitgliedern waren 24 Schulräte, Direktoren, Lehrer, 5 Geistliche, 7 Universitätsprofessoren, 3 Abgeordnete, 1 Arzt, 2 Fabrikbesitzer, 1 Privatgelehrter. — Eine ausführliche Darstellung der Verhandlungen findet sich in K. G. Schmids Gesch. d. Erz. V. 1. Abt. Stuttgart 1901.

für Schulreform durch kein Vorstandsmitglied offiziell vertreten, trotzdem Lange den Kultusminister ausdrücklich darum ersucht hatte.[1])

Die pädagogische Mittelpartei war repräsentiert durch ihre Führer Frick, Hornemann, Schiller.

Zu der konservativen Partei waren zu rechnen — um nur einige Bekanntere zu nennen —: Albrecht, Jäger, Kropatscheck, Kruse, Schrader, Uhlig, Zeller. Lange klagte nicht ohne Grund: „Die gymnasialfreundlichen Elemente sind in dieser Versammlung ganz ersichtlich tendenziös bevorzugt. Andere Richtungen haben je einen Vertreter, die Gymnasialmänner 12—14 berufsmäßige, und auch die angeblich neutralen Elemente sind augenscheinlich nach ihren gymnasialen Sympathien gewählt, so daß man in der Versammlung von insgesamt 43 stimmfähigen Mitgliedern etwa 27 Vertreter des Gymnasiums zählt."[2]) Auch Paulsen urteilt: „Es konnte keinem Zweifel unterliegen, daß nach der Absicht des Ministeriums die Aufgabe der Konferenz nicht so sehr die sein sollte, zur Umbildung des höheren Schulwesens den Weg zu weisen, als vielmehr die: die ablehnende Haltung der Verwaltung gegen die Forderungen der Realschulmänner vor der öffentlichen Meinung durch das Votum der Versammlung zu rechtfertigen. Noch entschiedener war die Meinung der großen Mehrheit der Versammlung, daß ihre Aufgabe sei, das Gymnasium in seiner inneren Konstitution und seiner äußeren Stellung gegen seine Gegner zu schützen."[3])

Der Kaiser Wilhelm II. eröffnete die Versammlung selbst mit einer längeren Rede. Dieselbe bestätigte, was man schon vorher nach gelegentlichen Äußerungen vermutete, daß er in wesentlichen Punkten mit den Vertretern der pädagogischen Linken übereinstimme.[4])

---

[1]) Der darauf bezügliche Briefwechsel ist abgedruckt in der Z. f. R. (1891) S. 1 ff. Der Abgeordnete v. Schenckendorff war zwar Mitglied des Vereins für Schulreform; er hatte sich aber bei Aufstellung der Reformvorschläge nicht beteiligt.

[2]) Z. f. R. 1891 S. 3.

[3]) Gesch. d. gel. Unterr. II S. 591.

[4]) Noch klarer geht dies aus einem Briefe hervor, den er noch als Prinz am 2. April 1885 an den Düsseldorfer Amtsrichter Emil Hartwich richtete, der ihm seine Reformschrift „Woran wir leiden" zugesandt hatte. Er ist kürzlich veröffentlicht worden in der Schrift „Unser Kaiser und die Schulreform". Aus dem Nachlaß von W. Preyer (Dresden 1900) S. 41 f. Darin heißt es u. a.: „Also endlich hat sich Einer gefunden, der dieses verknöcherte und geisttötendste aller Systeme angreift. Was Sie dort aussprechen, das unterschreibe ich Alles Wort für Wort. Ich habe ja glücklicherweise $2^1/_2$ Jahre lang mich selbst überzeugen können, was da an unserer Jugend gefrevelt wird... Von 21 Primanern, die unsere Klasse zählte, trugen 19 Brillen."

„Homer, der herrliche Mann, für den ich sehr geschwärmt, Horaz, Demosthenes, dessen Reden ja jeden begeistern müssen, wie wurden die gelesen? Etwa mit

Er teilt mit ihnen die Voraussetzung, daß eine allgemeine schwere Überbürdung bestehe. Er erklärt, in der Prima seien auf den Einzelnen neben den 6 Stunden Schule „$5\frac{1}{2}$, $6\frac{1}{2}$ bis 7 Stunden täglich" häusliche Arbeit gekommen. „Wir müssen hier herunter, wir haben hier die äußerste Grenze bereits überschritten." [1]) Weiterhin berechnet er, auf jeden Schüler der drei 9klassigen Anstalten kämen während des ganzen Kursus etwa „25000 Schul- und Hausarbeitsstunden und darunter nur ungefähr 657 Turnstunden." „Das ist ein Übermaß der geistigen Arbeit, das entschieden herabgedrückt werden muß." Auf die 12- bis 14-Jährigen in IV und III kämen 32 bis 37 wöchentliche Stunden; auch Erwachsene würden eine solche Arbeit auf die Dauer nicht aushalten. Ferner: „Die statistischen Angaben über die Verbreitung der Schulkrankheiten, namentlich der Kurzsichtigkeit der Schüler sind wahrhaft erschreckend." (In I vereinzelt bis 74 %.) Was erwachse da für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung! „Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige

---

Enthusiasmus für den Kampf oder die Waffen oder Naturbeschreibungen? Bewahre! Unter dem Seziermesser des grammatikalischen, fanatisierten Philologen wurde jedes Sätzchen geteilt, gevierteilt, bis das Skelett mit Behagen gefunden und der allgemeinen Bewunderung gezeigt ward, in wieviel verschiedener Weise ἄν oder ἐπί oder sonst so ein Ding vor- oder nachgestellt war! Es war zum Weinen! —

„Die lateinischen und griechischen Aufsätze (ein rasender Unsinn!) was haben die für Zeit und Mühe gekostet! Und was für ein Zeug kam da zum Vorschein! Ich glaube, Horaz hätte vor Schreck den Geist aufgegeben!"

„Fort mit dem Brast! Den Krieg aufs Messer gegen solches Lehren! Das System bewirkt, daß unsere Jugend die Syntax, die Grammatik der alten Sprachen besser kennt als die ‚ollen Griechen' selber, daß sie die sämtlichen Feldherren, Schlachten und Schlachtaufstellungen der punischen und mithridatischen Kriege auswendig weiß, aber schon im Dunkeln sich befindet über die Schlachten des 7jährigen Krieges, geschweige der ‚viel zu modernen' aus ‚66' und ‚70', die sie noch nicht gehabt haben."

Endlich empfiehlt er auch, „in allen Städten, wo Militär liegt, alle Woche zwei- oder dreimal, durch einen Unteroffizier nachmittags die gesamte ältere Jugend mit Stöcken exerzieren und drillen zu lassen" und „anstatt der albernen sog. Klassenspaziergänge ... Übungsmarsch mit ein bischen Felddienst, wenn er auch in Spiel und handfeste Prügel ausartet, zu machen."

Auffälligerweise entspricht den Eindrücken, die der Kaiser von seiner Kasseler Gymnasialzeit mitgenommen hat, gar nicht das Bild, daß ein damaliger Schüler in einer anonym erschienenen, aber recht vertrauenswürdig anmutenden Schrift von dem „Kasseler Gymnasium der 70er Jahre" (Berlin 1891) entworfen hat.

Prinz Wilhelm war Herbst 1874 in der OII eingetreten. Das Abiturientenexamen legte er bereits im Januar 1877 ab; daraus dürfte sich auch seine wiederholte Klage über die unzulängliche Behandlung der neuesten Geschichte erklären. (Vgl. oben S. 92. A. 3).

[1]) Verhandlungen S. 73.

Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterlande dienen.“ [1])

Weiterhin steht der Kaiser in Übereinstimmung mit den Vertretern einer durchgreifenden Schulreform, wenn er Maßnahmen fordert, um die Jugend „den jetzigen Anforderungen der Weltstellung unseres Vaterlandes und auch unseres Lebens entsprechend heranzubilden“, und wenn er die Gymnasien anklagt, sie hätten das Nationale und Moderne ganz unzureichend gepflegt. „Wenn die Schule gethan hätte, was von ihr zu verlangen ist, . . . so hätte sie von vornherein von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen;“ das sei aber nicht der Fall gewesen. Vor 1870 seien die preußischen Schulen und Lehrerkollegien Träger des Einheitsgedankens gewesen. Mit der Errichtung des Reiches habe das aufgehört. Jetzt schon entwickelten sich zentrifugale Tendenzen. Der Grund sei in der Erziehung der Jugend zu suchen. „Der Hauptgrund ist, daß seit dem Jahre 1870 die Philologen als beati possidentes im Gymnasium gesessen haben und hauptsächlich auf den Lernstoff, auf das Lernen und Wissen den Nachdruck gelegt haben, aber nicht auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens.“ Wenn man fordere, daß der junge Mensch doch einigermaßen praktisch für das Leben und seine Fragen vorgebildet werden solle, dann wird immer gesagt, Hauptsache sei die Gymnastik des Geistes. Er glaube, daß nach diesem Gesichtspunkt nicht mehr verfahren werden dürfe. [2])

Er sei kein fanatischer Gegner des Gymnasiums, aber wer selber auf dem Gymnasium gewesen sei und hinter die Coulissen gesehen habe, der wisse, wo es da fehle. „Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die Jahrhunderte lang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein Bischen Griechisch dazu. Das ist nicht mehr maßgebend. Wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht.“ — Dagegen „weg mit dem lateinischen Aufsatz, er stört uns, und wir verlieren unsere Zeit für das Deutsche darüber.“ Ebenso müsse das Nationale gefördert werden in Geschichte, Geographie und Sage; besonders sei die so sehr vernachlässigte neuere deutsche Geschichte zu berücksichtigen. [3])

Weiter stimmt der Kaiser ein in die Klagen über die allzustarke

---

[1]) A. a. O. S. 75 f. [2]) A. a. O. S. 72. [3]) A. a. O. S. 72 f. Vgl. oben S. 92. A. 3.

Überproduktion der Gebildeten, welche die Gymnasien zu Wege gebracht hätten. Wir hätten bereits ein „Abiturientenproletariat". „Die sämtlichen sog. Hungerkandidaten, namentlich die Herren Journalisten; das sind vielfach verkommene Gymnasiasten, das ist eine Gefahr für uns." Er werde kein Gymnasium mehr genehmigen, daß nicht absolut seine Existenzberechtigung und Notwendigkeit nachweisen könne.

Um Abhilfe zu schaffen gegen den ungeheuren Ballast von Schülern, die bloß die Berechtigung für den einjährigen Heeresdienst erlangen wolle, müsse man nach U II ein Examen einschieben (das, als ein technisch-grammatikalisches gestaltet, auch das Abiturientenexamen entlasten könne). „Dann werden wir es bald erleben, daß der ganze Zug dieser Kandidaten für den einjährigen Heeresdienst von den Gymnasien auf die Realschulen geht."

Nur in einem Punkte vertrat der Kaiser eine Ansicht, in der er nicht den Beifall der Reformfreunde, wohl aber den vieler konservativ Gesinnten fand. Er erklärte nämlich, man müsse mit einem radikalen Schritt die bisherigen Ansichten zur Klärung bringen, indem man sage: „klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber keine Realgymnasien. Die Realgymnasien sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze giebt Halbheit für das Leben nachher." [1]) —

Wie man auch über diese Ansichten urteilen mag, zweifellos verdienen sie deshalb besondere Beachtung, weil sie Aufschluß geben über die Richtung, in der der Kaiser die Umgestaltung des höheren Schulwesens, für die er offenbar das lebhafteste Interesse hegt, zu bewirken gedenkt. —

Der Schulkonferenz waren zur Beratung von dem Kultusminister 14 Fragen vorgelegt [2]); der Kaiser legte ihr 7 weitere vor [3]), deren Beantwortung (mit in Verbindung mit den vorher genannten) den bereits ernannten Berichterstattern zugewiesen wurde.

Die erste Frage lautete: „Sind die heute bestehenden Arten der höheren Schulen in ihrer gegenwärtigen Sonderung beizubehalten, oder empfiehlt sich eine Verschmelzung von a) Gymnasium und Realgymnasium, b) Realgymnasium und Oberrealschule?" Es war damit die Frage nach der Existenzberechtigung des Realgymnasiums gestellt, und es war zu erwarten, daß die Versammlung nach dem Vorgang des Kaisers diese Frage verneinen werde. In diesem Sinne stimmten sowohl die Anhänger des Einheitsschulvereins als auch die Konservativen. So wurde mit

---

[1]) A. a. O. S. 74. [2]) A. a. O. S. 20.

[3]) A. a. O. S. 92. Eine ausführliche Beantwortung derselben geben auch Frick und Schiller. Lehrpr. Heft 27 (1891).

35 gegen 8 Stimmen beschlossen: „Es sind in Zukunft nur 2 Arten von höheren Schulen grundsätzlich beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen.“ [1])

Es sollen hier kurz die wichtigsten Anklagen angeführt werden, die man gegen die Realgymnasien (nicht nur auf der Dezember-Konferenz) vorgebracht hat und gleichzeitig die Entgegnungen von seiten der Verteidiger des Realgymnasiums.

1. Das Realgymnasium, heißt es da zunächst, ist eine Halbheit, ein „Bastard von gelehrter und moderner Bildung“ [2]); es giebt infolgedessen nur Halbbildung. Es leidet an einer Überlastung mit Hauptfächern, es fehlt ihm der rechte Mittelpunkt; sein Doppelberuf, praktische und wissenschaftliche Bildung zu geben, richtet es zu Grunde. Das realistische Prinzip ist in ihm nicht durchgeführt; durch den Wettlauf mit den Gymnasien ist es seiner Bestimmung entfremdet. Besonders ist dies geschehen durch Aufnahme des Lateinischen, die lediglich aus äußeren Gründen (um der Berechtigung willen) erfolgt ist. [3]) Das Lateinische ist aber eine Last für die Schüler, da ihr Ziel ist, unmittelbar in einen praktischen Beruf einzutreten und den Anforderungen gerecht zu werden, welche die Gegenwart an das wirtschaftliche Leben stellt. Mit dem Griechischen fehlt der eigentlich wertvolle Teil des klassischen Unterrichts. Auch sind die Leistungen im Lateinischen ganz unzureichend. [4])

Gegenüber dem letzten Vorwurf wurde erklärt, die Leistungen seien seit der Vermehrung der Lateinstunden auf 54 durch die Lehrpläne von 1882 befriedigend; übrigens könne man ja die Zahl der Stunden noch vermehren. Gegenüber der Ansicht aber, das Realgymnasium sei eine Zwitterbildung, da insbesondere das Latein eine „unorganische Belastung des Lehrplans“ darstelle, suchte man zu zeigen, daß es keine künstliche Schöpfung der Verwaltung sei, sondern einem dringenden Bedürfnis der Gegenwart entspreche. Unsere Zeit sei — wie sich im ganzen Geistesleben des Volkes zeige — eine Übergangszeit. Das Realgymnasium solle als Übergangs- und Vermittlungsanstalt die naturwissenschaftliche Strö-

---

[1]) A. a. O. S. 490 f.

[2]) Willmann, Didaktik II S. 450.

[3]) Die „vorläufigen Instruktionen für die an den höh. Bürgerschulen und Realschulen stattfindenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832“ hatten von denjenigen, welche in die Büreaus der Provinzialverwaltung eintreten wollten, das Lateinische gefordert. Die Pläne vom 6. Oktober 1859 setzten das Lateinische, das bisher nur fakultativ betrieben worden war, in einem bestimmten Umfang obligatorisch fest.

[4]) Zu dieser Gruppe von Anklagen vgl. Verhandlgn. S. 300, 320, 288 f., 202, 330.

mung des 19. Jahrhunderts mit der geschichtlichen verbinden, die moderne Kultur und ihre geschichtliche Grundlage verstehen lernen. „Diese Kultur ruht aber auf römischem Grunde: im römischen Reich sind die Germanen in die Kulturwelt eingefügt worden, als römische Kirche ist das Christentum, im römischen corpus iuris ist das Recht zu ihnen gekommen und noch immer ragt in Kirche und Staat mächtig und lebendig das kaiserliche Rom und das päpstliche Rom in unsere Gegenwart herein." [1])

Besonders wirkungsvoll verteidigte Paulsen auf der Konferenz das Realgymnasium bezw. das Lateinische in demselben. [2]) Das Lateinische ist die geschichtliche Weltsprache des Abendlandes; es ist als Sprache der Kirche, der Wissenschaft, des Rechts, z. T. des öffentlichen Lebens bis gestern — nach dem Maßstab der Jahrtausende gemessen — die allgemeine Sprache des Abendlandes gewesen, ja es ist sie in einigem Umfang (man denke an die Kirche) noch heute. Das Latein ist darum auch die Wurzel der meisten modernen Kultursprachen. So erklärt es sich, daß es zahlreiche Berufe giebt, die zwar das Latein brauchen, aber das Griechische entbehren können, weil Mathematik, Naturwissenschaften, neuere Sprachen, Zeichnen ihnen nicht Zeit und Kraft übrig lassen, es zu lernen. „Wer immer in hervorragender Stellung im öffentlichen Leben steht, als Offizier, als Politiker (z. B. in der Volksvertretung), als Techniker oder Baubeamter oder auch in leitender Stellung im Handel und in der Industrie, der kann der Berührung mit dem Latein, mit lateinischen Büchern oder wenigstens Citaten aus solchen, mit Latein lesenden und gelegentlich zitierenden Menschen nicht entgehen." [3])

2. Durch Beseitigung des Realgymnasiums, erklärte man weiter, erreicht man eine einfache und klar geschiedene Gestaltung des

---

[1]) Th. Ziegler, Notwendigkeit und Berechtigung d. Realgymn. (Stuttgart 1894) S. 24.

[2]) Verhandlgn. S. 350 ff. u. S. 739 ff.; vgl. seine Ausführungen in d. Geschichte d. gel. Unterr. II S. 611 ff.

[3]) In der Schlußsitzung, die wieder in Anwesenheit des Kaisers stattfand, wies Paulsen ausdrücklich hin auf den Lehrplan der Kadettenanstalten, der im wesentlichen der realgymnasiale sei und also auch das Lateinische, aber nicht das Griechische aufweise. Darauf entgegnete der Kaiser in seiner Schlußrede: „Die Kadettenhäuser sind hier angeführt worden, um auf sie zu exemplificieren, und es sind Wünsche laut geworden, ihre Einrichtungen auf die anderen höheren Schulen zu übertragen. M. H., das Kadettenkorps ist etwas ganz Eigenartiges, es hat einen besonderen Zweck, es existiert für sich, steht direkt unter Mir und berührt uns hier gar nicht." Damit war Paulsen freilich nicht widerlegt; auch zeigt die spätere Entwicklung, besonders die Schulkonferenz von 1900, daß man von seiten der Regierung auf eine möglichst nahe Beziehung der Kadettenanstalten und der anderen höheren Schulen hohen Wert legte. (Vgl. unten S. 138 u. S. 144.)

Schulwesens.[1]) Darauf hat man mit Recht erwidert: „Alle Büreaukratie hat die Tendenz, sich das Regieren und Verwalten möglichst bequem zu machen. Bequemer aber ist Einheit und Einfachheit. Aber dem deutschen Volk thut z. B. gerade eine gewisse Mannigfaltigkeit und Freiheit der Bewegung not.“[2])

3. Ferner ist auch unverkennbar, daß bei manchen Gegnern des Realgymnasiums noch die alte Anschauung wirksam war, diese Schulen förderten — im Gegensatz zu der „idealistischen“ Bildung des Gymnasiums — eine auf das handgreiflich Nützliche gerichtete, materialistische Lebensauffassung. Ein Redner deutet an, es handle sich hier in der That nicht bloß um zwei Wege der Schulbildung, sondern um zwei Weltanschauungen, die man als idealistisch und materialistisch bezeichnen könne. In dem, was man im ganzen in dem naturwissenschaftlichen Unterricht groß ziehe, liege ein Gegensatz zu dem, was man durch Betreiben des altsprachlichen Unterrichts erreichen wolle. Schrader bemerkt bezüglich der realistisch vorgebildeten Lehrer: „Bedenklich bleibt daneben, daß die Naturwissenschaften manchen ihrer Jünger enger an die Kategorie der Kausalität binden als für das Erziehungswerk zuträglich ist. Denn die Kausalität weist lediglich das Gesetz auf; die Erziehung aber soll die sittlichen Pflichten entwickeln und zur Freiheit verklären.“[3])

Dagegen betonte Paulsen, das Realgymnasium sei so gut eine humanistische Anstalt wie das Gymnasium; die humanistischen Fächer seien durchaus im Übergewicht: den 74 Wochenstunden für Mathematik und Naturwissenschaft stünden ca. 180 für sprachlich-historische Fächer gegenüber.[4])

4. Weiter suchte Paulsen auch zu zeigen, daß es völlig irrig sei, wenn man glaube, die Aufhebung des Realgymnasiums liege im Interesse der lateinlosen Anstalten, wie z. B. v. Schenckendorff meinte, oder der Gymnasien, was vielfach die Ansicht der Gymnasialfreunde war. Er führte aus: Durch das Realgymnasium steht das ganze Realschulwesen

---

[1]) Verhandlungen S. 349.

[2]) Ziegler, Notwendigkeit ꝛc. S. 8.

[3]) Verhdlgn. S. 326 f. u. S. 731. — Beachtenswert ist doch auch, daß die geistlichen Mitglieder der Versammlung (Hofprediger Frommel, Oberkonsistorialrat Uhlhorn, Fürstbischof Kopp) alle gegen das Realgymnasium stimmten. — Im Jahre 1887 hatte der Zentrumsführer Windthorst im preußischen Abgeordnetenhaus den unbedingten Vorzug der klassischen Bildung gegenüber dem ganzen „Realschulkram“ verkündet; moderne Bildung sei Mißbildung; Oberrealschule oder Realgymnasium seien zu beseitigen; in ähnlicher Weise hatte sich auch der bekannte englische Kardinal Manning ausgesprochen. Vgl. Rethwisch, Jahresber. 1887 II A. S. 88.

[4]) Verhdlgn. S. 351; näher hat er dies ausgeführt in seiner Schrift „Das Realgymn. u. d. humanist. Bildg. Berlin 1889.

innerlich und äußerlich mit dem Gymnasium und der Universität in Verbindung; es wirkt infolge dessen dazu mit, die Schätzung der realen Bildung zu erhöhen und es erleichtert den Übergang nach Gymnasium und Realschule. Ohne Anschluß an das Realgymnasium bleiben die lateinlosen Anstalten in prekärer Lage; kleine Städte werden sich zur Begründung solcher kaum entschließen, da sie ihren Schülern den Zugang zur Universität offen halten wollen.

Die Aufhebung widerspricht ferner dem Interesse des Gymnasiums. „Wenn die Masse der Schüler dem alten Gymnasium zuströmt, und wenn hier die Zahl derer, die eigentlich realistische Bildung wollen, zunimmt, dann kann das alte Gymnasium . . . sich der Anforderungen nicht erwehren, mit weiterer Aufnahme jener realistischen Disziplinen nachzugeben, und das würde das Verderben des Gymnasiums sein. . . . Man kann nicht weiter abbröckeln von dem altsprachlichen Unterricht. Geht man darin weiter, so wird man dahin kommen, das Griechische fakultativ auf den Gymnasien zu machen.“ [1])

5. Endlich betonte man: Die Nächstbeteiligten teilen gar nicht die gegen Realgymnasium erhobenen Klagen der Überbürdung, Halbbildung ꝛc. Die an ihm thätigen Lehrer treten überall für dasselbe ein, und die Gemeinden errichten und unterhalten ohne Murren diese Anstalten und wollen nicht ihre Umwandlung.[2])

Die zweite Frage, die der Konferenz vom Minister vorgelegt war, lautete: Läßt sich für die bestehenden drei Schularten oder für zwei derselben ein gemeinsamer Unterbau herstellen? Nicht ohne Grund konnte Lange sagen, es sei ein Triumph des Vereins für Schulreform, daß der Gedanke des gemeinsamen Unterbaues auf dem Fragebogen erscheine.[3]) Freilich die Konferenz schien, wie Paulsen vermutet, „es für ihr erstes und wichtigstes Werk anzusehen, das Schreckbild der Langeschen Einheitsschule zu zertrümmern. Direktor Uhlig war, wie es schien, eigens hierzu von Heidelberg in die preußische Versammlung berufen worden.“ [4]) Die Schulverwaltung selbst schwieg zu der Sache, andere Ressorts, wie die Heeresverwaltung und das landwirtschaftliche Ministerium äußerten sich entschieden zu ihren Gunsten. Von den Berichterstattern sprach sich Uhlig natürlich dagegen aus; Schiller hielt einen gemeinsamen Unterbau für möglich bis VI einschl., wenn der fremdsprachliche Unterricht erst in

---

[1]) Verhdlgn. S. 352 u. Gesch. d. gel. U. II S. 614 f.
[2]) Verhdlgn. S. 351 f.
[3]) Z. f. R. 1891 S. 3.
[4]) Gesch. d. gel. U. II S. 616.

V beginne, bis V, wenn in dieser Klasse das Französische der einzige fremdsprachliche Unterricht bleibe. Spätestens von IV ab müsse die Scheidung zwischen gymnasialer und realistischer Schulform beginnen. Der dritte Berichterstatter Schlee empfahl den an seiner Anstalt in Altona bestehenden 3klassigen Unterbau für Realschule und Realgymnasium; derselbe eigne sich auch als Unterbau für das humanistische Gymnasium, wenn erst in O II das Griechische hinzutrete und dies wie das Lateinische in den 3 Oberklassen mit je 8 Wochenstunden ausgestattet werde.

Auf die Debatte über die ganze Frage brauchen wir hier nicht einzugehen, da wir die wichtigsten Gründe und Gegengründe schon früher (S. 13 ff.) kennen gelernt haben. Die Konferenz verwarf den gemeinsamen Unterbau überhaupt mit 28 gegen 15 Stimmen.

Die dritte und vierte Frage betraf die Einschränkung des klassischen Unterrichts an Gymnasien und Realgymnasien. Alle Diskussion über diesen „die ganze Gymnasialfrage geradezu beherrschenden" Punkt war im Grunde überflüssig; denn es waren, wie der Ministerialkommissar Stauder[1]) auseinandersetzte, von oben zwei Direktiven gegeben: 1. Reduktion der wöchentlichen Gesamtstundenzahl mindestens für die unteren und mittleren Klassen, 2. Vermehrung oder Erweiterung moderner Bildungselemente in dem Lehrplan der Gymnasien (Englisch, Zeichnen). Irgend ein Fach könne nun nicht ausgeschieden werden, höchstens Hebräisch (wogegen aber Kopp und Uhlhorn energisch Einsprache erhoben); die Fächer mit nur 2 Wochenstunden könnten aus didaktischen Gründen nicht weiter reduziert werden, eine Verminderung der Stunden für Mathematik und Geschichte sei auch unausführbar, so bleibe nur übrig die Reduktion von Lateinisch und Griechisch. Allerdings protestierten dagegen die Konservativen. Der eine Berichterstatter Kruse stellte die These auf: „Jede Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts schwächt das Rückgrat des Gymnasiums noch weiter"; ein anderer (Volkmann, Rektor von Schulpforta): „Eine weitere Beschränkung der den alten Sprachen gewidmeten Stundenzahl, als sie durch die Lehrpläne von 1882 angeordnet worden ist, würde den erfolgreichen Betrieb des Unterrichts ernstlich gefährden und darf deshalb nicht in Aussicht genommen werden." So gelang es wenigstens den Beschluß durchzusetzen: „Die Verminderung der Gesamtstundenzahl soll zum Teil auf die alten Sprachen, zum Teil auf andere Fächer entfallen". Der lateinische Aufsatz als Zielleistung und die

[1]) Joh. Stauder war seit 1875 vortragender Rat im Ministerium; kurz vor seinem Tode (Jan. 1897) wurde er Ministerialdirektor. Ihm lag hauptsächlich die Abfassung der Lehrpläne von 1892 ob. Näheres über ihn giebt ein Nekrolog im Hum. Gymn. 1897 S. 31 ff.

griechische Versetzungsarbeit für Prima wurde abgeschafft. Ferner wurde empfohlen, das Zeichnen an den Gymnasien bis Untersekunda obligatorisch zu machen; das Englische je nach örtlichen Verhältnissen fakultativ oder obligatorisch einzuführen; die Stundenzahl des Deutschen, soweit thunlich, zu vermehren.

Von den übrigen der Konferenz vorgelegten Fragen braucht hier, wo wir uns nur auf die Behandlung der wichtigsten Streitfragen beschränken, nur noch die dreizehnte erwähnt zu werden: „Welche Änderungen empfehlen sich im Berechtigungswesen?" Die Versammlung hielt im wesentlichen an dem Berechtigungsmonopol des Gymnasiums fest; ein Antrag, die Berechtigungen des Realgymnasiums für die Universität zu erweitern, erhielt nur 4 Stimmen. Dagegen wurde beschlossen, daß auch das Reifezeugnis der Oberrealschule nicht nur zum Studium an technischen Hochschulen, sondern auch zu dem Universitätsstudium der Mathematik und Naturwissenschaften[1]), ferner zu dem höheren Berg-, Bau-, Maschinenbau-, Schiffsbau-, Post- und Forstfache berechtige. Endlich wurde auch die Resolution gefaßt: „Bei der unumgänglich notwendigen Neuregelung des Berechtigungswesens ist zu erstreben, daß eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde."

Auch die Einführung des vom Kaiser geforderten Examens für die Einjährigenberechtigung am Schlusse der Untersekunda der neunstufigen Anstalten wurde beschlossen. Besonders der Vertreter der Militär-

---

[1]) Hiergegen trat selbst Paulsen ein: Es sei thatsächlich jedem, der studiere unmöglich, der Berührung mit dem Latein auszuweichen. Man könne doch kaum ein wissenschaftliches Buch in die Hand nehmen, ohne daß man mindestens hin und wieder einem lateinischen Satz, einer lateinischen Formel, einem lateinischen Citat begegne. Die lateinlosen Realschüler würden sich wohl auf der Universität nicht behaglich fühlen. Und Prof. Zeller erklärte: Die Ungleichartigkeit der Vorbildung bei den Studierenden sei schon durch Zulassung der Realgymnasiasten eingetreten. Dieser Übelstand werde geradezu ins Unerträgliche gesteigert, wenn man vollends Studierende zur Universität zulasse, die nicht einmal lateinisch können. „Es würde uns zugemutet, für absolut verschieden vorgebildete Leute gleichpassende Vorträge zu halten; es würde unseren philosophischen Fakultäten zugemutet, Leute zu Doktoren zu promovieren, die nicht einmal ihr Doktordiplom ohne Übersetzung lesen könnten." (Verhdlgn. S. 740 und 758). Der Beschluß zu Gunsten der Oberrealschulabiturienten erklärt sich aus dem besonderen Wohlwollen, das die Konferenz, vorab auch die gymnasiale Mehrheit, den lateinlosen Realschulen (im Gegensatz zu dem Realgymnasium) bewies. — Über d. Oberrealschule vgl. Alex. Wernicke. Die Oberrealschule v. 1892. Progr. Braunschweig 1895 u. Ad. Matthias. Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- u. Gymn.-Bildung in s. Buche: Aus Schule, Unterr. u. Erz. (München 1901) S. 83 ff.

verwaltung war sehr entschieden dafür eingetreten. Man wollte besonders dadurch das „Ersitzen" des Einjährigen-Scheines unmöglich machen und die 9klassigen Anstalten den 6klassigen lateinlosen gleichstellen, bei denen seither schon die Erlangung der Berechtigung an ein Examen gebunden war. Ihnen sollten dadurch mehr Schüler zugeführt werden. —

In einem Schlußwort sprach der Kaiser den Konferenz-Mitgliedern seine vollste Zufriedenheit und Anerkennung dafür aus, daß sie „dahin gekommen seien, wohin er ihnen den Weg gezeigt habe, und daß sie sich das zu eigen gemacht und die Gedanken verfolgt hätten, die er ihnen angedeutet habe".

Eine Kommission von 7 Männern (vorwiegend der konservativen Richtung angehörend)[1] wurde nun von dem Minister ernannt, die das Material sichten und prüfen und einzelne als besonders tüchtig bekannte Anstalten Deutschlands besichtigen sollte. Die auf diesen Vorarbeiten beruhenden neuen Lehrpläne erschienen am 6. Januar 1892 und traten mit Ostern 1892 in Kraft.

Die Veränderungen des Gymnasiallehrplans gegenüber dem von 1882 zeigt die folgende Übersicht:[2]

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Sa.	Gegen bisher
Religion.....	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	± 0
Deutsch.....	4(*3*)	3(*2*)	3(*2*)	2	2	3(*2*)	3(*2*)	3	3	26(*21*)	+ 5
Lateinisch....	8(*9*)	8(*9*)	7(*9*)	7(9)	7(*9*)	7(*8*)	6(*8*)	6(*8*)	6(*8*)	62(*77*)	—15
Griechisch....	—	—	—	6(*7*)	6(*7*)	6(*7*)	6(*7*)	6	6	36(*40*)	— 4
Französisch...	—	—(*4*)	4(*5*)	3(*2*)	3(*2*)	3(*2*)	2	2	2	19(*2*)	— 2
Geschichte und Geographie	2(*3*)	2(*3*)	2 2	2 1	2 1	2 1	3	3	3	26(*28*)	— 2
Rechnen und Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	± 0
Naturbeschrbg.	2	2	2	2	—(*2*)	—	—	—	—	8(*10*)	— 2
Physik, Chemie, Mineralogie	—	—	—	2(*0*)	2	2	2	2	2	10(*8*)	+ 2
Schreiben....	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	± 0
Zeichnen.....	—(*2*)	2	2	2	2(*0*)	2(*0*)	—	—	—	8(6)	+ 2
	25(*28*)	25(*30*)	28(*30*)	30	30	30	28(*30*)	28(*30*)	28(*30*)	252(*268*)	—16

[1]) Es gehörten ihr an 4 konservativ Gesinnte: Hinzpeter, der Erzieher des Kaisers, Schrader, Kropatscheck, Graf und 3 Reformfreunde Fiedler, Schlee und Uhlhorn.

[2]) Wo die Stundenzahl gegen die von 1882 eine Änderung aufweist, ist die letztere in Klammer beigesetzt. — Zum Vergleiche gebe ich hier noch die Zahl der altsprachlichen Stunden und die Gesamtzahlen der wissenschaftlichen Stunden in den anderen größeren deutschen Staaten, die auch Anfang der 90er Jahre z. T. noch vor Preußen eine Revision ihrer Lehrpläne eintreten ließen.

Dazu kamen noch als obligatorisch 2 Stunden Singen in VI und V und 3 (statt 2) wöchentliche Turnstunden in allen Klassen; als fakultativ in je 2 Stunden Zeichnen von U II, und Englisch oder Hebräisch von O II aufwärts.

Die wichtigsten Beschlüsse der Dezemberkonferenz wie auch die bedeutsamsten Bestimmungen der Lehrpläne von 1892 entsprachen im wesentlichen den Forderungen des Hannöverschen Einheitsschulvereins. Infolge des energischen Eingreifens des Kaisers hatte die konservative Mehrheit der Konferenz weitergehende Zugeständnisse gemacht, als es wohl ohne dieses der Fall gewesen wäre, und so fielen die Beschlüsse meist nach der Richtung hin, die von vornherein von der pädagogischen Mittelpartei eingehalten wurde. Im Sinne des Einheitsschulvereins war es, daß die Aufhebung des Realgymnasiums beschlossen, der lateinlose Unterbau abgelehnt, das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums möglichst erhalten würde. In seinem Sinne war auch die Begünstigung der lateinlosen Anstalten, die größere Berücksichtigung des Nationalen, des Modernen (Englisch, Zeichnen) und der körperlichen Erziehung im Gymnasiallehrplan, wobei das Lateinische ziemlich bedeutend eingeschränkt wurde, das Griechische dagegen im wesentlichen seinen Besitzstand behauptete. Auch die den Lehrplänen eingefügten methodischen Bemerkungen zeigen deutlich den Einfluß der von den Führern des Vereins vertretenen wissenschaftlichen Pädagogik. Die didaktischen Prinzipien: Anschaulichkeit des Unterrichts, induktives Verfahren, Verbindung von Sach- und Formunterricht, Ausgehen von Heimat und Erfahrung des Schülers, Konzentration und Beziehung alles Unterrichts auf Anbahnung eines geschichtlichen Verständnisses der Gegenwart treten darin hervor. Dahin gehört auch, daß im altsprachlichen Unterricht eine möglichst ausgedehnte Lektüre entschieden als Hauptaufgabe hingestellt wurde; daß dabei freilich die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische im Abiturientenexamen festgehalten wurde, konnte nur als eine Konzession an die konservative

	Latein	Griechisch	Gesamtzahl
Bayern	66 (73)	36	228 (227)
Württemberg	81 (102½)	40 (42)	263 (262)
Sachsen	71—73 (78)	40—42	258—262 (270—272)
Baden (Plan v. 1869, geändert 1883,)	72	36	261
Hessen	68 (74)	36 (38)	265.

Die neuen Lehrpläne dieser Staaten sind vollständig abgedruckt im Hum. Gymn. 1892 (S. 1 ff.) und 1893 (S. 126 ff.). — Ausführlich werden die preuß. Lehrpläne von 1892 besprochen in K. G. Schmids Gesch. d. Erz. V. 1. Abt. (Stuttg. 1901) S. 424—51. Vgl. auch Alex. Wernicke, die Organisation d. höh. Schulwes. in Preußen. Neue Jahrb. f. Päd. 1899. S. 1 ff.

Richtung erscheinen. Den Forderungen des Einheitsschulvereins entsprechend war es auch gewesen, daß der praktische Vorbereitungskursus für die Kandidaten des höheren Schulamts 1890 auf 2 Jahre ausgedehnt wurde,[1]) indem vor das (seither schon bestehende) Probejahr ein Seminarjahr gelegt wurde. Es wurde zu diesem Zwecke eine größere Anzahl Seminare an 9klassigen Anstalten errichtet, für die besonders 2 derartige Anstalten vorbildlich waren: das seit 1876 am Gymnasium zu Gießen bestehende pädagogische Seminar unter H. Schiller und das 1881 von O. Frick wieder ins Leben gerufene alte Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen in Halle.

Der Einheitsschulverein hat sich, da seine Hauptforderungen, in denen seine Mitglieder übereinstimmten, im wesentlichen erfüllt waren, 1891 aufgelöst. Die beiden anderen Vereine dagegen: der Verein für Schulreform und der Gymnasialverein bestanden weiter; die von ihnen vertretenen Richtungen waren durch die Beschlüsse der Dezemberkonferenz und die neuen Lehrpläne durchaus nicht befriedigt.

Lange urteilt über die Beschlüsse der Konferenz, sie stellten eine „rein äußerliche Anpassung der altgymnasialen Mehrheit an die für sie unerwarteten und aus völlig modernem Geiste hervorgegangenen Forderungen des Kaisers dar." Der Verein für Schulreform richtete Ende Februar 1891 eine Eingabe an das Abgeordnetenhaus, es möge bei der Staatsregierung dahin wirken, daß die von dem Kaiser angeordnete Reform der höheren Schulen auf Grundlage der von dem Verein empfohlenen Organisation erfolgen möge und nicht in „der verfehlten Richtung der Konferenzbeschlüsse". Die Eingabe kam aber nicht einmal zur Verhandlung im Abgeordnetenhaus, da Konservative und Zentrum für die Absetzung von der Tagesordnung stimmten.[2])

Bezüglich der neuen Lehrpläne nahm der Verein auf seiner Generalversammlung am 28. Mai 1893 die Resolution an: „Die Versammlung erkennt mit Befriedigung in den neuen Lehrplänen die Absicht der Schulbehörde, das höhere Schulwesen den nationalen und modernen Bedürfnissen unseres Volkes anzupassen. Sie spricht jedoch die Überzeugung aus, daß die jetzt begonnene Reform nur mit einem gemeinsamen lateinlosen Unterbau für alle höheren Schulen einen organischen Abschluß finden kann."[3])

---

[1]) Die „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt der höheren Schulen" vom 15. März 1890 ist abgedruckt im Zentralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1892 S. 612 ff.

[2]) Z. f. R. 1890 S. 23 und Päd. Arch. 1892 S. 236 ff. und S. 385 ff.

[3]) Z. f. R. 1893 S. 60. — Lange begründet dies besonders damit, daß durch die zwangsweise Einführung der sechsklassigen Realschulen an Stelle von

Unter den konservativ gesinnten Schulmännern erregte die starke Beschränkung der altsprachlichen Stunden fast allgemein schwere Bedenken. Mit am trübsten urteilt H. F. Müller über die neuen Lehrpläne: Tiefer können wir nicht gut sinken. Ein Zentrum ist im Lehrplan nicht mehr vorhanden, sondern ein Vielerlei von nebeneinander hergehenden Unterrichtsgegenständen. Die Besserung der „Methode" kann das nicht ersetzen. Der Grund, den man für die Verminderung der Stundenzahl angegeben hat, die große Überbürdung, ist nicht vorhanden. Nur vorgeredet hat man seit 2 Jahrzehnten der Jugend, sie sei überbürdet.[1])

O. Jäger wendet auf die gymnasiale Partei das Wort aus Livius an: Magna pugna victi sumus. Er erklärt: „Das alte Gymnasium ist durch die neue Wendung der Dinge in seinen Grundfesten erschüttert. Den alten Namen einer Gelehrtenschule verdient es nicht mehr."[2]) Aber er fährt doch mit größerer Zuversicht fort: „Wir Besiegten dürfen keinen Pessimismus aufkommen lassen. Das Palladium des Gymnasiums ist gerettet, und dies ist nicht, Latein und Griechisch zu lehren, sondern den Schüler vermittelst intensiver selbsterarbeiteter Kenntnis des Lateinischen und Griechischen Einsicht und Kraft für die Aufgaben der Gegenwart gewinnen zu lassen. . . . Mit voller Klarheit müssen wir das erfassen, daß wir die alten Sprachen lernen, um das Geistesleben vergangener Zeiten kennen zu lernen und an diesem Geistesleben, das sich in jedem Wort ausspricht, Geistesleben überhaupt und das unseres deutschen Volkes im 19. Jahrhundert insbesondere verstehen zu lernen." Er billigt ausdrücklich das ernsthafte Bestreben, Zusammenhang in die verschiedenen Fächer zu bringen, die Betonung des Sachlichen gegenüber dem bloß Formalen, die klare Erkenntnis, daß aller Unterricht dem Deutschen zu dienen habe. Aber er bekämpft die Herabsetzung der Stundenzahl überhaupt und speziell der klassischen Sprachen zu Gunsten eines falschen humanitären Wesens; die Überbürdung sei kein allgemeiner Mißstand gewesen. Er hebt endlich

---

Gymnasien und Realgymnasien in kleineren Städten (eine Reform, die an sich sehr zu wünschen sei und die die Regierung durch Drohung, den Staatszuschuß zu entziehen, manchen Städten aufzwingen könne) die berechtigten Interessen der gebildeten Eltern vergewaltigt würden, wenn nicht zuletzt der Organismus der jetzigen Realschulen die gemeinsame Grundform aller höheren Schulen würde. (A. a. O.) — Ohlert urteilt über die neuen Lehrpläne: „Sie sind eine Halbheit. Man stellt den deutschen Unterricht in der Theorie in den Mittelpunkt, versucht aber den Kern des alten Gymnasiums, den umfangreichen Betrieb der klassischen Sprachen, in die neuen Lehrpläne herüberzuretten."

[1]) Z. f. G. 1894 S. 252.

[2]) A. a. O. 1892 S. 517. — Dem widerspricht übrigens selbst Schrader, a. a. O. S. 529 f.

hervor, die Universitäten hätten die Gymnasien in dem Kampf der letzten Jahre nicht unterstützt.

Je mehr die konservativ gesinnten Beurteiler der Mittelpartei und der von ihr vertretenen „Realpädagogik" nahe stehen, um so günstiger lautet ihr Urteil über die neuen Lehrpläne. So führt Friedr. Aly[1]) aus: Die Sachphilologie hat über die Sprachphilologie, die Schule Friedr. Aug. Wolfs und Boeckhs über Gottfr. Hermann und Lobeck den Sieg davon getragen.[2]) Diese Entscheidung, schon 1882 angebahnt, ist, in Preußen wenigstens, 1892 zur Durchführung gelangt. Nicht Cicero hat das Gymnasium L. Wieses untergraben, sondern der (besonders von Seyffert) vertretene Ciceronianismus. „Mit diesen Auswüchsen einer einseitigen Sprachphilologie gründlich, und hoffentlich für immer, aufgeräumt zu haben, ist das Verdienst der viel geschmähten Lehrpläne." Sie sind besser als ihr Ruf. —

Mit dem Erscheinen der neuen Lehrpläne trat doch, trotz der Unzufriedenheit, die sie fast allenthalben erregten, zunächst eine Art Waffenstillstand in dem Schulkriege ein. Uhlig konstatiert im Dezember 1892: „Es ist aus naheliegendem Grunde eine fühlbare, angenehm fühlbare Ebbe (in der Schulreformlitteratur) mit Beginn des Jahres eingetreten."[3]) Auch Fr. Lange erklärt auf der 6. ord. Generalversammlung des Vereins für Schulreform (am 27. Mai 1894 zu Berlin): „Wir können einstweilen keine Masseneingaben organisieren, keine Volksversammlungen abhalten, ja auch nicht einmal die Bearbeitung der Presse in größerem Maßstabe versuchen, denn bei allen derartigen Unternehmungen

---

[1]) Z. f. G. 1896 S. 71 ff.

[2]) Über diesen Gegensatz der beiden klassisch-philologischen Richtungen, der schon unter den Begründern des modernen Gymnasiums zu Anfang des 19. Jahrhunderts hervortritt, vgl. Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. II S. 404 ff. — Gegen die bei den „Sachphilologen" gelegentlich hervortretende Geringschätzung der Grammatik, die „nur dienen solle", protestiert P. Cauer, Grammatica militans. Berlin 1898. —

An weiterer Litteratur über die Dezember-Konferenz und die neuen Lehrpläne nenne ich a) von reformfreundlichem Standpunkt: den 15. und 16. Jahresbericht des Realschulmännervereins; W. Rein, Am Ende der Schulreform? (Langensalza 1893), wo zahlreiche weitere Litteraturangaben zu finden sind; b) von konservativem Standpunkt: W. Schrader, Die neuen Lehrpläne ꝛc. Z. f. G. 1892 S. 529 ff. O. Weißenfels, D. n. Lehrpläne im Lateinischen. A. a. O. S. 691 ff., abgedruckt Kernfragen S. 222 ff.; über denselben Gegenstand Fries, Lehrpr. 33—35; Uhlig, im Hum. Gymn. 1892 S. 26 ff.; c) vom Standpunkt der Mittelpartei: F. Hornemann, D. Berl. Dez.-Konf. u. d. Schulref. Hannover 1891.

Ferner sind beachtenswert die Verhdlgn. im preuß. Abgeordnetenhaus am 8. März 1892, Päd. Arch. 1892 S. 705—746.

[3]) Hum. Gymn. 1892 S. 167.

würden wir an dem Ruhebedürfnis des großen Publikums gegenwärtig ein unüberwindliches Hindernis finden. Das Interesse an der Schulfrage, das ja niemals besonders rege gewesen ist, ist für den Augenblick durch die große politische und Kulturbewegung unserer Tage fast ganz erstickt." [1])

Bei alledem bestanden aber doch die alten Gegensätze fort, und es bedurfte nur eines äußeren Anstoßes, damit sie wieder schärfer hervortraten. Sie machten sich geltend besonders in Beziehung auf drei Fragen, die schon auf der Dezemberkonferenz als die eigentlichen Streitpunkte hervortraten: die Fragen des lateinlosen Unterbaues, der Berechtigungen und der Ausdehnung des altsprachlichen Unterrichts an Gymnasium und Realgymnasium. Es bedarf keiner näheren Auseinandersetzung, um zu erkennen, daß diese Fragen zurückgehen auf die eine nach der Stellung des klassischen Unterrichts in unserem höheren Schulwesen; denn auch der Hauptgrund für den Widerstand gegen den lateinlosen Unterbau und gegen die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten lag und liegt in der Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Die Entwicklung der genannten drei Fragen während des letzten Jahrzehnts soll im Folgenden übersichtlich dargestellt werden.

IV. Teil.

Die wichtigsten pädagogischen Streitfragen in ihrer Entwicklung vom Jahre 1892 bis zur Gegenwart.

I. Kapitel.

Der lateinlose Unterbau.

Die Dezember-Konferenz hatte den lateinlosen Unterbau abgelehnt. Dennoch richteten die städtischen Behörden von Frankfurt a. M. Anfang 1891 eine Petition an den Kultusminister, er möge genehmigen, daß „in einem der städtischen Gymnasien versuchsweise der Beginn des lateinischen Unterrichts bis zur Untertertia, beziehungsweise der Beginn des griechischen Unterrichts bis zur Untersekunda hinausgeschoben werden dürfe." In der Begründung hieß es u. a.: „Man darf sogar die Hoffnung hegen, daß der gesamte Unterricht in den alten Sprachen eine größere Frische

[1]) Z. f. R. 1894 S. 57.

und einen mehr auf die Sache selbst gerichteten Betrieb erhalten wird, wenn derselbe von dem bisherigen Gange befreit wird, der vielfach schleppend werden muß, weil das kindliche Verständnis dem Lehrgegenstand nicht gewachsen ist, und weil das viele Nebeneinander schwieriger und verwickelter Geistesübungen den Sinn abzustumpfen geeignet ist." Die Anregung zu dieser Petition gab der kurz vorher von Altona nach Frankfurt a. M. berufene Oberbürgermeister Adickes.[1])

Der Kultusminister Graf Zedlitz-Trützschler, der Ende März 1891 der Nachfolger v. Goßlers geworden war, gestattete, daß an einem Gymnasium (Goethegymnasium) und an zwei Realgymnasien (Musterschule und Wöhlerschule) zu Frankfurt der Versuch mit dem lateinlosen Unterbau von Ostern 1892 ab vorgenommen wurde, und er sicherte den Versuchsschulen die gleichen Berechtigungen wie den Normalschulen zu.[2]) In der auf die neuen Lehrpläne bezüglichen Denkschrift des Kultusministeriums heißt es darüber: Die Frage erscheine nach den vorliegenden Erfahrungen im Ausland noch nicht spruchreif. „Um indessen die Ausführbarkeit des Vorschlages auch bei uns zu erproben, ist die Unterrichtsverwaltung, in Erwägung der unverkennbaren praktischen Vorteile, welche mit dem Gelingen dieses Planes verbunden wären, entschlossen, in Städten, wo mehrere Gymnasien und Realgymnasien und daneben mindestens eine lateinlose Realschule vorhanden sind, unter bestimmten Sicherungsmaßnahmen Versuche mit einem lateinlosen Unterbau zuzulassen." [3])

Der Frankfurter Lehrplan[4]) weist dem Französischen in VI, V und

---

[1]) Die Petition ist abgedruckt im Hum. Gymn. 1891 S. 60 f. (Über Altona vgl. oben S. 15). — Damals wurde auch von dem Oberbürgermeister von Brandenburg a. H., Reuscher, einem Vorstandsmitglied des Vereins für Schulreform, bei denjenigen preußischen Städten, welche nur eine höhere Schule besaßen, eine Immediateingabe an den Kaiser in Umlauf gesetzt, in welcher derselbe gebeten ward, die Schulreform im Sinne eines allen höheren Schulen gemeinsamen sechsklassigen Unterbaues zu gestatten. Dieselbe fand die Unterschrift von 70 Städten; vgl. Z. f. R. 1891 S. 55. Der Wortlaut der Eingabe, die übrigens abgelehnt wurde, findet sich a. a. O. S. 70 ff.

[2]) Z. f. R. 1892 S. 11. — Lange gewann aus einer Unterredung mit Zedlitz den Eindruck, daß er der Idee des gemeinsamen Unterbaues mit einem gewissen Wohlwollen gegenüberstehe. Ähnliches berichtet er von Bosse (Kultusminister von 1892—99). Z. f. R. 1892 S. 76.

[3]) Die Denkschrift ist abgedruckt Hum. Gymn. 1892 S. 10 ff.

[4]) Vgl. Karl Reinhardt, die Frankfurter Lehrpläne. Mit e. Einleitung herausgegeben. Frankfurt a. M. 1892. Der Verfasser, Direktor des Goethe-Gymnasiums, hat sich übrigens wiederholt als warmen Freund des klassischen Unterrichts bekannt; wie er auch dem Gymnasialverein angehört. Er ist überzeugt, daß durch die von ihm befürwortete Organisation einerseits die unabweisbaren Forderungen der Zeit erfüllt, anderseits dem klassischen Unterricht eine seiner Bedeutung entsprechende Pflege gesichert werden könne.

IV je 6 Stunden zu, in den übrigen Klassen der gymnasialen Abteilung je 2. Mit Untertertia, wo sich Gymnasium und Realgymnasium scheiden, beginnt das Latein; dasselbe hat im Gymnasium 10 + 10 + 8 + 8 + 8 + 8 = 52 Wochenstunden (gegen 62 im Normallehrplan), im Realgymnasium 8 + 8 + 6 + 6 + 6 + 6 = 40 Wochenstunden (gegen 43 im Normallehrplan). Das Griechische erhält im Gymnasium von Untersekunda ab je 8 Wochenstunden (= 32; normal 36), wofür das Realgymnasium 6 + 4 + 4 + 4 Stunden Englisch hat. Ein lateinloser Oberbau (Oberrealschule) war in Frankfurt zunächst nicht angegliedert. Doch bietet das „Frankfurter System" die Möglichkeit, Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule nach Bedürfnis zu vereinigen. Der Unterschied vom „Altonaer System" besteht hauptsächlich darin, daß das letztere nur eine Verbindung von Realgymnasium und Realschule darstellt, und daß das Englische darin bereits in IV beginnt.[1])

Dem Altonaer System hatten sich in Preußen bis Sommer 1900 angeschlossen: 4 weitere Realgymnasien mit Realschulen, nämlich zu Iserlohn (seit 1892), Hildesheim (1893), Osnabrück (1894), Harburg (1894);[2]) dem Frankfurter System 16 Gymnasien und Realgymnasien: in Westpreußen das städtische Gymnasium und das Realgymnasium zu St. Johann in Danzig (seit 1899); in Schlesien das Königl. Friedrichs-Gymnasium (1896) und das Realgymnasium „Zum hl. Geist" in Breslau (1895); in Brandenburg Schöneberg und Charlottenburg (in beiden: Gymnasium mit Realschule seit 1897); in Sachsen Guerickeschule (Oberrealschule mit Realgymnasium seit 1893) in Magdeburg und Naumburg; in Schleswig-Holstein Kiel (Oberrealschule mit Realgymnasium 1897); in Hannover Leibnizschule in Hannover (Gymnasium mit Realgymnasium mit Gabelung erst von UII an); in Hessen-Nassau Goethegymnasium, Wöhler- und Musterschule (Realgymnasium) in Frankfurt a. M.; in Westfalen Lippstadt (Realgymnasium mit Realschule 1895), Witten (Realgymnasium mit Realschule 1896); in der Rheinprovinz Barmen (Realgymnasium mit Realschule 1895), Remscheid (Realgymnasium mit Realschule 1898), Solingen.[3]) —

---

[1]) Die vollständigen Stundenpläne der beiden Systeme bei E. Lentz, D. Vorzüge d. gemeins. Unterbaues. Berlin 1900 S. 48 f.

[2]) Die Nachweise in d. Verhdlgn. der Juni-Konferenz 1900 S. 44 f. u. bei Lentz a. a. O. S. 47 f. Dazu in außerpreußischen Staaten 5 weitere. (Die Guericke-Schule in Magdeburg ist Ostern 1897 vom Altonaer zum Frankfurter System übergegangen.)

[3]) Daß die Regierung übrigens an den in der „Denkschrift" aufgestellten Voraussetzungen der Einrichtung nicht festgehalten hat, zeigt der Umstand, daß in Iserlohn, Lippstadt, Witten, Remscheid, Solingen keine höheren Schulen daneben bestehen. — In anderen deutschen Staaten bestanden im Sommer 1900 7 Anstalten dieser Art.

Als es im Frühjahr 1900 verlautete, die Regierung plane abermals Änderungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, wurde am 5. Mai 1900 zu Berlin von mehreren reformfreundlichen Vereinen (Verein deutscher Ingenieure, Realschulmännerverein, Verein für Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens, Verein für Schulreform) eine große Kundgebung veranstaltet. Dabei wurde (außer der Gleichberechtigung der drei 9klassigen Schulen) gefordert: „Die weitere Gestaltung aller höheren Schulen ist in der Richtung zu bewirken, daß sie einen gemeinsamen, die drei unteren Klassen umfassenden Unterbau erhalten." Auch eine dahingehende Petition wurde in Umlauf gesetzt, die bis Anfang Juli 1900 17 681 Unterschriften fand.[1])

Demgegenüber erklärte der Gymnasialverein auf seiner Generalversammlung in Braunschweig am 5. Juni 1900 sich „gegen die Verallgemeinerung des Lehrplanes des sog. Reformgymnasiums und gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues" und er sprach den Wunsch aus, „daß das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe, insbesondere auch, daß das Zeitmaß und der Lehrplan des griechischen Unterrichtes als eines Pflichtfaches nicht geändert werde."[2]) Diese „Braunschweiger Erklärung" fand bis 1. Januar 1901 13988 Unterschriften.

Von Seiten der Reformfreunde hat man in den letzten Jahren besonders auch auf die günstigen Erfahrungen hingewiesen, die man mit der Verschiebung des altsprachlichen Unterrichts gemacht habe.[3]) Demgegenüber führt z. B. O. Jäger[4]) aus: Mit einer Schulorganisation Er-

[1]) Ein ausführlicher Bericht über die Versammlung bietet die Z. f. R. 1900 (Juliheft). — Über die Petition vgl. Z. f. R. 1901 S. 15.

[2]) Dieselbe ist mit den Unterschriften veröffentlicht unter dem Titel: „Die Br. Erklärung d. Gymn.-Vereins. Bonn 1901. Einen Bericht über die Versammlung giebt das Hum. Gymn. 1900 Heft 3. — Auf den zweiten Punkt der „Erklärung" (Zustimmung zu der Gleichstellung der 3 neunklassigen Anstalten) werden wir später einzugehen haben. — 1172 nachträglich eingelaufene Unterschriften im Hum. Gymn. 1901 S. 71 ff.

[3]) Derartige Mitteilungen finden sich besonders in den letzten Jahrgängen der Z. f. R. — Das Ergebnis der ersten Reifeprüfung am Goethe-Gymnasium und an der Musterschule Ostern 1901 war recht günstig. Die 38 Gymnasialabiturienten bestanden mit einer Ausnahme, die 9 Realgymnasialabiturienten bestanden alle; von jenen waren 22, von diesen 4 von der mündlichen Prüfung befreit. (Vgl. Z. f. R. 1901 S. 14).

[4]) Hum. Gymn. 1900 S. 1 ff. Gegen die Bemerkung Jägers über die jüdischen Schüler erklärte der Direktor der Anstalt Reinhardt, ein durchgreifender Unterschied der Begabung zu Gunsten der jüdischen Zöglinge existiere in Wirklichkeit nicht. Vgl. Z. f. R. 1901 S. 15 f. — Interessant ist auch die Diskussion über das Reformgymnasium auf der Bremer Philologenversammlung von 1899; vgl. den Bericht im Hum. Gymn. 1899 S. 130 ff.

fahrungen zu machen, sei schwer; man müßte selbst an einer solchen Anstalt unterrichten, um sich darüber ein Urteil zu erlauben; auch verlangten Erfahrungen im Großen zahlreiche Versuche und viel Zeit. Derartige günstige Erfahrungen stünden allein dem alten Gymnasium zur Seite: man brauche nur an unsere politische und wirtschaftliche Entwicklung im 19. Jahrhundert zu denken. Was nun die Erfolge beträfe, die von den Reformgymnasien berichtet würden, so würden diese zumeist vom Frankfurter Goethegymnasium gemeldet. Dort seien aber besonders günstige Verhältnisse: Direktor und Lehrerschaft für den Versuch begeistert, Lehrer wie Schüler angespornt durch die vielfachen Besuche und das Bewußtsein, daß die Blicke der deutschen Schulmänner auf sie gerichtet seien; unter den Schülern ein Drittel jüdische, die für das Motiv des Ehrgeizes besonders empfänglich seien; kleine Klassen und gutes Schülermaterial. Solche Bedingungen lägen aber nicht allenthalben vor.

Neben den noch nicht ausreichenden Erfahrungen über den lateinlosen Unterbau dürfte noch ein anderer Grund die Mehrzahl der Gymnasialfreunde gegen diese Einrichtung mißtrauisch machen. Die meisten Befürworter derselben — abgesehen von Reinhardt und seinen Gesinnungsgenossen — sehen ja in ihr nur einen ersten Schritt zur Verdrängung des klassischen Unterrichts überhaupt. So erklärt Lange:[1]) „Die allmähliche Verdrängung des klassischen Unterrichts aus den höheren Schulen nehmen wir gelassen hin." E. Dahn, der Herausgeber des Pädagogischen Archivs, hält es nur für eine Frage der Zeit, daß man Latein und Griechisch auf die Universität verlege; vorläufig soll wenigstens die Zahl der Gymnasien sehr verringert werden: eines in jeder preußischen Provinz genüge.[2]) A. Ohlert erklärt sogar: „Nicht einmal eine beschränkte Anzahl humanistischer Gymnasien darf weiter bestehen, denn das humanistische Gymnasium giebt keine allgemeine Bildung im Sinne der heutigen Forderungen."[3])

Diese Männer sind aber zugleich eifrige Freunde des lateinlosen Unterbaues; aber manche bekennen bereits, daß ihnen die Verallgemeinerung des Frankfurter Systems als nächstes Ziel schon nicht mehr genüge. Wiederholt ist von ihrer Seite bereits die Forderung erhoben worden, den Beginn des Griechisch nach O II zu verschieben,[4]) und Dahn ist der

---

[1]) Z. f. R. 1892 S. 27.

[2]) Das herrschende Schulsystem u. d. nat. Schulref. (Kiel u. Leipzig 1900) S. 11 u. 101.

[3]) Z. f. R. 1894 S. 37.

[4]) So z. B. Viereck, Z. f. R. 1897 S. 78; vgl. 1898 S. 10; Rethwisch in d. Einl. zu seinen „Jahresbericht" f. 1897; Wernicke, Z. f. R. 1897 S. 28.

Ansicht, man könne auch das Lateinische bis in diese Klasse zurückschieben.[1]) Es ist darum sehr erklärlich, daß die meisten konservativ Gesinnten in dieser Frage den Grundsatz befolgen: Principiis obsta. —

Am 6. bis 8. Juni 1900 fand in Berlin abermals eine Schulkonferenz statt. Den Vorsitz führte der Kultusminister Studt, der 1899 auf Bosse[2]) gefolgt ist. Beteiligt waren außer 8 Regierungskommissaren 34 Mitglieder, darunter 12 Universitätsprofessoren, 5 Professoren an technischen Hochschulen und nur 5 Schulmänner.[3])

Der Konferenz war auch die Frage vorgelegt: „Empfiehlt es sich einen gemeinsamen Unterbau a) für die zwei, b) für die drei unteren Klassen aller höheren Lehranstalten nach dem Vorgange zu a) des Französischen Gymnasiums zu Berlin[4]) oder des Realgymnasiums in Altona,

---

[1]) A. a. O. S. 116.

[2]) Über die Stellung Bosses (Kultusminister von 1892—99) zum lateinlosen Unterbau berichtet Lange (Z. f. R. 1899 S. 60): Er nahm das bereits von seinem Vorgänger zugelassene und begonnene Werk der praktischen Versuche mit dem gemeinsamen lateinlosen Unterbau in loyalster Weise als ein Gegebenes auf und gab ihm ohne Beirrung und ohne Hintergedanken freien Raum zur Bewährung. Anfangs schien sein unverkennbarer persönlicher Anteil an diesen Versuchen mit einer gewissen Ungeduld das Ergebnis herbeizuwünschen; er hielt es für möglich, daß schon vor der ersten Reifeprüfung aus den Reformschulen die Nutzanwendung für das gesamte preußische höhere Schulwesen gezogen werden könne. Später hat er diesen ersten Eifer erheblich in Zügel genommen... Und diese Aufgabe hat er auch dann festgehalten, wenn die maßgebende Stelle einen schnelleren Schritt wünschte." Vom Wechsel der Person des Kultusministers befürchtet Lange keinen erheblichen Einfluß auf den Fortgang der Reform „so lange der Kaiser selbst ein so überzeugter Freund dieser Reform bleibt".

[3]) Die stenographischen Berichte über die Versammlungen nebst den vorher vom Minister eingeforderten Gutachten sind erschienen unter dem Titel: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts". Halle a. S. 1901, 414 S.

Von den bekannteren Vertretern der konservativen Richtung unter den Konferenzmitgliedern seien hier genannt: Albrecht, (Oberschulrat, Straßburg), Hinzpeter, O. Jäger, Kropatscheck, Kübler (Gymn.-Dir. Berlin); dazu die Universitätsprofessoren Harnack (Theologe), Mommsen, v. Wilamowitz-Moellendorff (klass. Philologe); von den Vertretern der reformfreundlichen Richtung: Karl Reinhardt (Dir. d. Goethegymnas. in Frankfurt a./M.) und Prof. Slaby (technische Hochschule Charlottenburg).

[4]) Ursprung und Geschichte dieser Anstalt haben es mit sich gebracht, daß bis in das Schuljahr 1892/93 in Sexta zugleich Französisch (in 5 Std.) und Latein (in 7 Std.) gelehrt wurden. „Bei der Abnahme des Gebrauchs der französischen Sprache in den zur Kolonie gehörenden Familien wurde der Übelstand eines gleichzeitigen Anfangs mit zwei fremden Sprachen immer drückender. Es kam deshalb dahin, daß der Tradition entsprechend allein das Französische für Sexta beibehalten, der Beginn des Latein aber bis Quarta verschoben wurde." (Verhdlgn. d. Juni-Konf. S. 295 f.) Den Lehrplan der Anstalt erörtert (unter entschiedener Ablehnung des Frankfurter Systems) der Direktor des Französ. Gymn. Georg Schulze in dem Progr. d. Anst. von 1895.

zu b) des Goethegymnasiums und der Musterschule in Frankfurt a. M. in der Art einzurichten, daß der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnt und das Lateinische zu a) bis in Quarta, zu b) bis in Untertertia hinaufgerückt wird."

Die theoretischen Gründe und Gegengründe, die in den „Gutachten" und in der Debatte auf der Konferenz angeführt wurden, waren im wesentlichen diejenigen, die wir bereits früher (S. 13 ff.) kennen gelernt haben. Mit Recht wurde von verschiedener Seite hervorgehoben, daß eine derartige Frage sich nicht rein theoretisch entscheiden lasse.[1])

Von dem Berichterstatter des Ministeriums war folgende Beantwortung der Frage vorgeschlagen: „Es ist, wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches, namentlich in Bezug auf Realgymnasien, nicht entgegengetreten werden." [2])

Dieser Leitsatz zeigt, daß die im Ministerium herrschenden Anschauungen sehr sich unterscheiden von denen des Vereins für Schulreform, der bereits auf seiner Generalversammlung von 1897 in einem Telegramm an den Kultusminister Bosse die Erwartung ausgesprochen hatte, daß im Jahre 1901 nach befriedigendem Ausfall der ersten Abiturientenprüfung am Goethegymnasium in Frankfurt der gemeinsame lateinlose Unterbau allgemein eingeführt werde.[3])

Auf der Junikonferenz war selbst Reinhardt weit entfernt, eine allgemeine Durchführung der Einrichtung zu verlangen. Überhaupt, meinte er, trete die ganze Frage sehr in den Hintergrund, wenn die Gleichstellung der drei 9klassigen Anstalten in Bezug auf die Berechtigungen (wofür die Konferenz sich vorher ausgesprochen hatte) zur Durchführung gelange. Es werde unter diesen Umständen genügen, wenn in jeder Provinz ein oder den Bedürfnissen entsprechend mehrere Vollgymnasien nach dem Frankfurter Plan eingerichtet würden, die imstande seien, die Schüler von den kleineren Orten aufzunehmen, die im Lateinischen vorbereitet seien durch Nebenkurse von Untertertia an, wo das Lateinische,

---

[1]) Verhdlgn. S. 69, 70.

[2]) A. a. O. S. 45.

[3]) Z. f. R. 1897 S. 34. — Übrigens hatte Lange schon auf der ersten Generalversammlung des Vereins 1890 erklärt: „Sie glauben gar nicht, wie gerne wir im Vorstand auf diese von uns vorgeschlagene praktische Probe verzichten, die doch besten Falls vor 6—7 Jahren nicht zu einem Ergebnis hätte führen können." Z. f. R. 1890 S. 96.

und von der Untersekunda an, wo das Griechische beginne.[1]) Auch erklärte er, daß er nur unter den zwei Voraussetzungen die Einführung dieser Schulform für wünschenswert halte, daß die betr. Bevölkerungskreise es wünschen und das Lehrerkollegium sich nicht abgeneigt zeige. „Widerstrebten die Lehrer, so sollte man die ehrenwerte Gesinnung dieser Männer achten und ihnen nicht etwas oktroyieren, was sie ablehnen."[2])

Übereinstimmend mit Reinhardt forderte auch der Vertreter des Finanzministers v. Miquel (eines, nach Langes Versicherung,[3]) „überzeugten und sozusagen scharfen Anhängers der Schulreform") den lateinlosen Unterbau „an einer beschränkten Anzahl von Gymnasien, die indes thunlichst über das ganze Staatsgebiet verteilt sein müßten." Er begründete diese Forderung in sehr klarer Weise mit dem dringenden Bedürfnis der Eltern in kleinen Orten und auf dem platten Lande, die ihre Söhne studieren lassen wollten; er teilt dabei nicht die Ansicht Reinhardts,

---

[1]) Verhdlgn. S. 47. — Lange widerspricht dem freilich lebhaft. Z. f. R. 1901 S. 22.

[2]) A. a. O. S. 65 f. Schon vorher nämlich hatte Jäger betont: „Die Gestaltung des Gymnasiallehrplans im Sinne des gemeinsamen Unterbaues wäre eine Reform, die von vornherein verloren wäre; denn die Bedingung des Gelingens einer Reform ist doch die, daß diejenigen, die sie ausführen sollen, innerlich damit übereinstimmen, und so weit mein Auge irgendwie reicht, finde ich in der Gymnasialwelt keinerlei Zustimmung zu diesem gemeinsamen Unterbau" (S. 58 f.). Dazu bemerkt allerdings Münch: „Die erwähnte allgemeine Abneigung der Gymnasiallehrer gegen die Neuerung darf nicht allzusehr ins Gewicht fallen; der Stand als Gesamtheit hat sich auch in der Vergangenheit öfters ablehnend und starr gezeigt gegen Neuerungen, die doch durchdringen mußten."

Was die Haltung der Lehrer betrifft, so giebt selbst Lange (Z. f. R. 1898 S. 2) zu, daß „die Beteiligung der akademisch gebildeten Lehrer bis jetzt sehr gering ist". Ein Haupthemmnis sieht er bei den älteren klassischen Philologen und manchen Provinzialschulkollegien; die letzteren bleiben ihm als „Brutnester des passiven und auch aktiven gymnasial-orthodoxen Widerstandes zu einem großen Teil nach wie vor verdächtig" (Z. f. R. 1901 S. 3); dagegen bestehe bei dem Kaiser „überzeugtes Interesse" und der Finanzminister v. Miquel sei ein eifriger Förderer der Reformschulen. (Z. f. R. 1898 S. 42 und 1899 S. 29.)

Über die Haltung des Publikums bemerkt Lange 1898 (Z. f. R. S. 57): „Der Reformschulgedanke hat, was das Elternpublikum anlangt, besonders in industriellen und kaufmännischen Kreisen Beifall gefunden . . . bei den akademisch gebildeten Vätern besteht im ganzen nur eine platonische Liebe für die neue Schulform." Im folgenden Jahre erklärt er (Z. f. R. 1899 S. 29): „Verhält sich auch das Publikum im ganzen zu unserer Bewegung teilnahmslos, so werden doch die Stadtvertretungen und Schulpatronate mehr und mehr für die Reform empfänglich, und immer häufiger geschieht es, daß in solchen Fällen die guten Dienste unseres Vereins zur Information erbeten und natürlich gern geleistet werden."

[3]) Z. f. R. 1899 S. 29.

daß durch die Gleichberechtigung eine wesentliche Änderung der Verhältnisse eintreten werde.[1])

Sehr warm traten ferner für weitere Verbreitung des Frankfurter Lehrplans die beiden Vertreter der Kadettenanstalten ein. Der Generalinspekteur des militärischen Erziehungs- und Bildungswesens, Frhr. v. Funk, legte dar: Im Kadettenkorps, daß sich dem Lehrplan der Realgymnasien anschließe, wie auch im Realgymnasium selbst werde im Lateinischen und Französischen nur Ungenügendes geleistet. Aber auch für die Gymnasien gelte ähnliches: die Erfolge im Gebrauch des Französischen seien „außerordentlich gering"; auch in Bezug auf die Fortschritte im Lateinischen würden jetzt Ausstellungen erhoben. Es erscheine ihm unzweifelhaft, daß ein entschiedener Vorteil erlangt werde, wenn man mit dem Französischen, einer der lebenden Sprachen, beginne. Eine Sprache, die man praktisch brauchen wolle, könne nicht lange genug geübt werden. Nun versichere ferner Reinhardt und Ziehen (Direktor der Wöhlerschule) in Frankfurt, „daß die bisherigen Unterrichtsziele im Lateinischen auch bei der dortigen Methode durchaus erreicht werden könnten". Wenn aber im Französischen mehr geleistet werde und im Lateinischen nicht weniger, so werde dies im ganzen ein Vorteil sein.[2]) Der Kommandeur des Kadettenkorps, Frhr. v. Seckendorff, pflichtete seinem Vorgesetzten bei und sprach sich dafür aus, daß der lateinlose Unterbau über kurz oder lang allgemein eingeführt werde. Er fügte hinzu, daß auch die ihm unterstellten Lehrer vollständig der von dem Generalinspekteur vertretenen Ansicht zustimmten.[3])

Infolge dieser eifrigen Empfehlung beantwortete die Versammlung die vorgelegte Frage doch in einem etwas günstigeren Sinne, als vorgeschlagen war. Sie beschloß: „Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches nicht entgegengetreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein."[4]) —

Am 26. November 1900 erfolgte ein kaiserlicher Erlaß an den Minister Studt,[5]) worin der Kaiser sich einverstanden erklärt mit den

---

[1]) Verhdlgn. S. 66. [2]) A. a. O. S. 62. [3]) A. a. O. S. 72.
[4]) A. a. O. S. 74.
[5]) Centralbl. 2c. 1900 S. 854 f. Abgedruckt z. B. Hum. Gymn. 1891 S. 88 f. — Schmeding bemerkt dazu im Päd. Arch. 1901 S. 165 „aus guter Quelle": „Wie sich aus den einleitenden Worten ergiebt, enthält der Erlaß

von dem Minister auf Grund der Konferenzverhandlungen aufgestellten Gesichtspunkten, nach denen „die im Jahre 1892 eingeleitete Reform der höheren Schulen weitergeführt“ werden solle. Darin heißt es: „Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im Ganzen bewährt. Durch Realschulen mit umfassendem gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.“ —

Auf der Hauptversammlung des Vereins für Schulreform am 14. April 1901 glaubte Lange als Ergebnis eines Rückblicks auf die ganze Schulreformbewegung es aussprechen zu können, daß „die Bestrebungen des Vereins thatsächlich maßgebend gewesen seien für den Gang der Reform“ [1]). Er brachte darum auch (im Verein mit Peters) folgenden Antrag ein: „In Anbetracht der Sachlage, daß der Gedanke des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues sowohl erkenntnismäßig durch die bisherige Agitation wie praktisch durch die Erfolge der Reformschulen als dauernd wirksamer und bestimmender Faktor in der weiteren Entwicklung der Schulreform nunmehr hinreichend gesichert erscheint, möge die Versammlung erwägen, ob nicht die Auflösung des Vereins in Aussicht zu nehmen und ein darauf zielender Antrag auf die Tagesordnung der Hauptversammlung des Jahres 1902 zu setzen sei.“ [2])

Die Versammlung beurteilte jedoch die Lage der Dinge weniger optimistisch und lehnte den Antrag mit allen gegen 5 Stimmen ab.[3])

II. Kapitel.

Die Berechtigungsfrage.

Bezüglich der Berechtigungsfrage ist es besonders bedeutsam, daß sich in dem Decennium seit der Dezemberkonferenz eine Änderung in der Haltung der Mehrzahl der Gymnasialfreunde vollzog. Im Jahre

---

wesentlich die Bestätigung einer vom Minister eingereichten Vorlage. Aber fast jeder Satz zeigt so unverkennbar die persönliche Ausdrucksweise des Kaisers und das Gepräge seines königlichen Willens, daß man die Abfassung ihm selbst zuschreiben muß.“ —

Daß übrigens der Erlaß in wichtigen Punkten nicht eine Fortführung der Reform von 1892 darstellt, sondern im Gegensatz zu dieser steht, wird sich aus dem Folgenden von selbst ergeben.

[1]) Z. f. R. 1901 S. 22. [2]) A. a. O. S. 1. [3]) A. a. O. S. 29.

1890 hielten sie noch fest nicht nur an der Überzeugung, daß „der altsprachliche Unterricht das Rückgrat der gymnasialen Bildung sei", sondern auch an der anderen, daß „das Gymnasialmonopol allein das hohe Niveau der nationalen Bildung garantiere." Der Gedanke, dieses Monopol aufzuheben, „lag noch gar nicht im Horizont der Majorität der Versammlung." [1]) Ja, es gab vielleicht unter ihr manche, die aus Liebe zur klassischen Bildung und zur Wahrung des Gymnasialmonopols die Gelegenheit gern benutzten, dem Realgymnasium, das durch Forderung der Gleichberechtigung längst lästig war, die Existenzberechtigung abzusprechen;[2]) ein Beschluß, der übrigens nicht zur Durchführung gelangt war. Schon damals aber hatte, wie oben erwähnt wurde, Paul Cauer die Ansicht vertreten, daß das Gymnasium, wenn es seine traditionelle Organisation behaupten wolle, auf seine traditionelle privilegierte Stellung verzichten müsse. Die weitere Entwicklung hat ihm Recht gegeben.[3]) Das Gym-

[1]) So Hinzpeter auf der Juni-Konferenz 1900 (Verh. S. 4).

[2]) Das vermutet Paulsen, Gesch. d. gel. U. II S. 620 f. Dem widerspricht freilich O. Jäger (Hum. Gymn. 1894 S. 168), indem er erklärt: „Wir haben die ganze Sache von jeher unter anderen Gesichtspunkten aufgefaßt, als unter dem der Berechtigungen, des Monopols und der Konkurrenz. Wir haben uns vor 1882 gefragt: Kann die Realschule I. O. die Verpflichtung übernehmen, auf akademische Studien vorzubereiten, ohne ihren Charakter als Realschule einzubüßen? Wir mußten die Frage verneinen, und wir können sie auch jetzt, wo das R.-G. thatsächlich wieder Realschule I. O. geworden ist, nur mit Nein beantworten." Aber die Haltung der Gymnasialmänner war doch nicht immer eine so rein defensive gewesen. So erklärt z. B. O. Jäger selbst im Jahre 1880 gegenüber der Forderung der Realschulfreunde, die Abiturienten der Realschule I. O. zum Studium der Medizin zuzulassen: er wolle nicht hinter dem Berge halten, mit dem „was er als die in Gymnasialkreisen vorwiegende Meinung anzusehen Grund habe". Entweder die Realschule I. O. behalte ihren seitherigen Lehrplan bei (in VI 8, V 6, IV 6, III 5, II 4, I 3 Std. Latein!), dann sei sie ungeeignet zum akademischen Studium vorzubereiten: oder sie modificiere ihren Lehrplan nach dem letzteren Gesichtspunkt, dann sei sie keine Realschule mehr. „Will die Realschule Vorbereitungsanstalt zur Universität werden, so ist der Kampf mit dem Gymnasium da und eine gymnasiale Agitation wird nicht auf sich warten lassen; in diesem Kampfe werden die Gymnasien alle diejenigen zu Verbündeten haben, welche eine wirkliche Realschule im alten und ursprünglichen Sinne wollen. Der Kampf wird dann nicht um diese oder jene Berechtigung gelten, sondern es wird sich sofort um die Hauptfrage handeln, die Frage der Existenzberechtigung einer Schule, welche beides sein will Gymnasium und Realschule, Realgymnasium, Gymnasiorealium oder wie man es nennen will, einer Anstalt, von der wir unsererseits glauben, daß sie, weil sie beides sein will, weder das eine noch das andere wird recht sein können." (Z. f. G. 1880 S. 214.)

[3]) In seinem Sinne hatte auch der Graf zu Limburg-Stirum im Abgeordnetenhaus am 6. Mai 1881 im Namen der konservativen Partei erklärt: „Wir wünschen nicht, daß an unserem humanistischen Gymnasium gerüttelt wird. Man kann humanistische und realistische Studien nicht mit gleicher Gründlichkeit kombi-

nasium behauptete zwar zunächst im wesentlichen sein Monopol, aber in den Lehrplänen von 1892 war den Zeitforderungen nach größerer Berücksichtigung des Nationalen, des Modernen und der körperlichen Entwicklung soweit Rechnung getragen, daß darüber der altsprachliche Unterricht eine schwere Einbuße an Unterrichtsstunden erlitt. So fand jetzt die Ansicht Cauers auch im konservativen Lager mehr und mehr Zustimmung, und selbst O. Jäger schreibt im Jahre 1894: „Die alte Gymnasialpartei würde sehr froh sein, wenn sie gegen das Zugeständnis etwa der Zulassung der Realabiturienten zum Studium der Medizin den alten Gymnasiallehrplan wieder haben könnte.“ [1])

Von reformfreundlicher Seite nahmen natürlich auch die auf Beseitigung des Gymnasialmonopols gerichteten Bestrebungen ihren Fortgang. Hatte man früher sich vielfach darauf beschränkt, zunächst einzelne weitere Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten (vor allem Zulassung zum medizinischen Studium) zu verlangen, so wurde es jetzt, nachdem in fast überraschender Weise die Dezemberkonferenz auch den Oberrealschülern die Universität eröffnet hatte, üblich, sogleich die Gleichberechtigung der drei 9 klassigen Anstalten zu fordern. Man begründete das vor allem durch folgende Erwägung: „Die drei Anstalten unterscheiden sich fast nur durch die Variante ihres fremdsprachlichen Betriebes. Es giebt nur noch humanistische Bildung auf nationaler Grundlage. Nach den Lehrplänen von 1892 erscheinen Religion, Deutsch und Geschichte als Kernstück der höheren allgemeinen Bildung, und für die sprachlich-logische Schulung sind die neueren Sprachen den alten gleich zu achten.“ [2])

So nahm denn der Allgemeine deutsche Realschulmännerverein auf

---

nieren, denn die Alternative ist dann, daß entweder eine kolossale Überbürdung der Jugend eintritt oder alles oberflächlich gelernt wird. Dagegen mache man einen Versuch, die realistisch gebildeten zum Studium der Medizin und vielleicht der Jurisprudenz zuzulassen.“ (Päd. Arch. 1892 S. 103.)

[1]) Hum. Gymn. 1894 S. 168. — Nach einem Vortrag Paulsens, der übrigens diese Ansicht schon auf der Dezember-Konferenz vertreten hatte, nahm auch die Delegiertenversammlung des Realschulmännervereins zu Berlin im Jahre 1893 die folgende These an: „Die rechtliche Gleichstellung der realistischen Anstalten mit den klassischen Gymnasien ist die Voraussetzung unter der allein das letztere für seine Eigenart Raum und Freiheit wiedergewinnen kann.“

[2]) Päd. Arch. 1898 S. 5. — Ähnlich spricht sich in ausführlicher Darlegung aus Rudolf Lehmann, Erziehung und Erzieher (Berlin 1901) S. 225 ff. — Auch betonte man, daß dem Gymnasium der Zufluß von Schülern wegen der Berechtigungen nicht dienlich sei, daß anderseits Realgymnasium und Oberrealschule sich vielfach mit minderwertigem Schülermaterial begnügen müsse. Erst nach Beseitigung des Monopols könnten die Schulen bei gleichem Schülermaterial sich entfalten und im Wetteifer zeigen, was sie ohne die künstlichen Stützen der Berechtigungen zu leisten vermöchten. Vgl. Rethwisch, Jahresber. 1896 S. 1.

seiner Delegiertenversammlung zu Hannover Pfingsten 1897 eine Änderung seiner Satzungen vor, wonach „bei der anerkannten Bedeutung der modernen Bildungselemente die Gleichberechtigung der Oberrealschule mit allen 9klassigen Anstalten als Ziel der Entwicklung unseres höheren Schulwesens" hingestellt wurde. Ebenso forderte die Gleichberechtigung der drei 9klassigen Anstalten der „Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens" auf seiner Hauptversammlung in Düsseldorf, Herbst 1897. Die gleiche Forderung wurde erhoben auf der 71. Versammlung der deutschen Naturforscher und Ärzte zu München im September 1899, und weiterhin bei der schon erwähnten Kundgebung zu Berlin am 5. Mai 1900, die von dem Verein für Schulreform mit drei anderen reformfreundlichen Vereinen veranstaltet wurde; auch litterarisch wurde sie mehrfach vertreten, doch fehlte es auch nicht an Widerspruch;[1]) aber selbst der Gymnasialverein verzichtete auf einen solchen in seiner „Braunschweiger Erklärung".[2])

Darin erklärte er zur Berechtigungsfrage: „Das Gymnasium hat nicht das Recht, sondern die Pflicht, für akademische Studien die allgemeine Vorbereitung zu geben, und ist mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisiert. Sollte diese Aufgabe der Oberrealschule und dem Realgymnasium bei der jetzigen Organisation dieser Anstalten gleichfalls übertragen werden, so ist vom Standpunkt des Gymnasialvereins gegen die Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben. An der Überzeugung des Vereins von der besonderen Mission des Gymnasiums und speziell des griechischen Unterrichts für das nationale Bildungsleben wird dadurch nichts geändert."

Aus der Begründung, die Jäger auf der Braunschweiger Versamm-

---

[1]) So vertrat das Gymnasialmonopol der Begründer des „Einheitsschulvereins" Ferd. Hornemann in einem Vortrag in der pädagogischen Sektion der Bremer Philologenversammlung 1891: „Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit"; abgedruckt in den Neuen Jahrbüchern für Päd. 1900 S. 1 ff. In der Debatte trat besonders der Direktor des französischen Gymnasiums in Berlin Georg Schulze für das Gymnasialmonopol ein; vgl. Hum. Gymn. 1899 S. 130 ff.; besonders S. 148 f. Auch nachdem sich die Juni-Konferenz für die Gleichstellung ausgesprochen hatte, hat Hornemann seinen Widerspruch nicht aufgegeben; vgl. seine Schrift: Die neueste Wendung im preußischen Schulstreite. Berlin 1901. Ein anderer Führer dagegen der früheren pädagogischen Mittelpartei H. Schiller hat sich mit dem Konferenzbeschluß einverstanden erklärt und fordert dessen konsequente Durchführung (in einem Aufsatz: Schulreform und Berechtigungsfrage in der „Woche" 1901 H. 16 S. 709 ff). Vgl. auch seine „Aufsätze über die Schulreform vom Jahre 1900. I. Die Berechtigungsfrage. Wiesbaden 1901 S. 40, wo die Gleichberechtigung wenigstens als vorübergehende Maßregel verlangt wird.

[2]) Verhdlgn. S. 6 f.

lung dafür gab, sei folgendes hervorgehoben: Er sei überzeugt, daß die Vorbildung, die das Realgymnasium und noch mehr die Oberrealschule biete nicht die richtige sei für die Universitäten, aber seitdem die ganze Frage unter den kindischen Gesichtspunkt der Konkurrenz gerückt und der Pflichtbegriff eskamotiert worden sei, sei es das Richtige, den betr. Anstalten und ihren Verfechtern die Möglichkeit zu geben, zu erweisen, wie und in welchem Maße sie mit ihren Mitteln und ihrer Organisation jener Pflicht genügen könnten. „Es ist mir sehr fraglich, ob dem Realgymnasium und der Oberrealschule mit der Einräumung dieser Rechte oder richtiger mit der Übertragung dieser Pflichten ein Dienst erwiesen wird; ihr aber entgegenzuarbeiten, haben wir kein Interesse, und es ist schon und ist namentlich für uns schon ein Gewinn, wenn dem thörichten Gerede vom Monopol u. s. w. ein Ende gemacht und den Agitatoren dieser Wind aus den Segeln genommen wird. Ihre Angriffe haben sich stets in erster Linie gegen uns gerichtet, während das nächste Interesse an der Frage nicht wir, sondern die Universitäten haben: wir werden richtig handeln, wenn wir geschlossen und unbesiegt eine Flankenstellung beziehen und, sofern noch Kampf nötig ist, es den zunächst Beteiligten, den Universitäten überlassen, sich mit den Forderungen der Verbündeten vom 5. Mai auseinanderzusetzen.“ [1])

Auch der Juni-Konferenz von 1900 war die Frage vorgelegt: In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig? Auch sie sprach sich im wesentlichen für Gleichstellung aus, indem sie mit allen gegen 3 Stimmen folgenden Antrag Harnacks annahm: „Wer die Reifeprüfung einer 9klassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei 9klassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise stattzufinden. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt.“

In der Hauptsache dasselbe hatte bereits der Referent des Ministeriums vorgeschlagen [2]) und dieser Vorschlag war auf der Versammlung

---

[1]) Braunschw. Erkl. d. Gymn.-Ver. (Bonn 1901) S. V f.

[2]) Daß die Regierung in dieser ganzen Frage zu einer ganz anderen Stellung gelangt ist wie im Jahre 1890, daß sie insbesondere auch dem Realgymnasium, das der Kaiser damals selbst beseitigt wissen wollte, erweiterte Berechtigungen geben

von den Reformfreunden mit Begeisterung begrüßt worden. So führte z. B. Slaby aus: wenn die geplante Reform thatsächlich zur Durchführung gelange, so würden nicht nur die technischen Hochschulen den größten Gewinn davon ziehen, sondern es werde überhaupt in unserem nationalen Kulturleben einer neuen Geistesrichtung eine neue Bahn geöffnet zur Bethätigung frischer, lebensvoller Kräfte. „Durch die vorliegende These wird endgiltig mit der Anschauung gebrochen, daß die humanistische Bildung die allein geeignete sei für alle führende Stellungen in unserem Volksleben. Viele überzeugte Anhänger der überlieferten Geistesbildung sahen in der modernen Richtung bisher nur eine auf wirtschaftlichen Erwerb gerichtete Geistesströmung. Richtig ist, daß sie aus der Not, auf dem Boden wirtschaftlicher Arbeit erwachsen ist, aber sie hat diese Fesseln längst von sich abgestreift und sich aufgeschwungen zu den reineren Höhen einer von wissenschaftlichem und ethischem Geist durchtränkten Natur- und Weltanschauung.“ [1])

Wie die konservativ Gesinnten der Sache gegenüberstanden, dafür dürften die Ausführungen Kropatschecks am bezeichnendsten sein. Er erklärte, er könne von einer Änderung des Berechtigungswesens so großartige Erwartungen für die Zukunft nicht hegen. Wenn er sie mitbefürworte, so thue er das genötigt durch Verhältnisse, aus denen man herauskommen müsse. Das seitherige Berechtigungswesen habe sämtliche Typen unserer höheren Schulen ruiniert. Jedesmal, wenn eine Berechtigungsfrage auftauche, dann werde sofort die Frage daran geknüpft: Wie muß der Lehrplan des Gymnasiums, des Realgymnasiums oder der Oberrealschule geändert werden, um dieser Berechtigung genügen zu können? Das habe natürlich Überbürdungen zur Folge gehabt. Wenn man ferner die Liste durchsehe von den Berechtigungen für die verschiedenen 9- bezw. 6klassigen Schulen, so bekomme man geradezu einen Schrecken. Der einzige Weg, um aus dem Wirrwarr herauszukommen, sei die Gleichstellung; freilich sage man besser negativ: die Schulen haben überhaupt gar keine Berechtigung, anstatt: die Schulen sollen alle die gleiche Be-

---

will, das dürfte aus der Rücksicht auf die Kadettenanstalten mit ihrem realgymnasialen Lehrplan hervorgehen. O. Kämmel behauptet geradezu: Der Anstoß für die neue Reform sei von der Oberleitung des preußischen Militärbildungswesens ausgegangen. Den Abiturienten der Zentralkadettenanstalt Groß-Lichterfelde soll die Erlaubnis zum medizinischen Studium gegeben werden. Durch die Erleichterung des Übertritts in einen anderen Beruf will man die angeblich unzureichende Zahl von Meldungen für den militärischen Beruf vergrößern. (D. Kampf um d. humanist. Gymn. Leipzig 1901 S. 70); ähnlich Cauer, Hum. Gymn. 1900 S. 123.

[1]) Verhdlgn. S. 6 f.

rechtigung haben. Er habe allerdings gegen diesen Ausweg große Bedenken, aber praktisch komme man nicht anders vorwärts, deshalb stimme er zu, ohne sich viel davon zu versprechen: die Hauptlast falle sicherlich der Universität zu (nicht der technischen Hochschule).[1]) —

Der kaiserliche Erlaß vom 26. November 1900 besagt über diesen Gegenstand folgendes: „Bezüglich der Berechtigungen ist auszugehen davon, daß das Gymnasium, Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben einer jeden Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen. Damit ist zugleich der beste Weg gewiesen, das Ansehen und den Besuch dieser Anstalten zu fördern und so auf eine größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken."

Mit der Anerkennung der Gleichwertigkeit der von den verschiedenen Anstalten verliehenen Bildung ist nun freilich noch lange nicht die Gleichberechtigung anerkannt. Auch ist es für die praktische Durchführung des von der Konferenz aufgestellten Grundsatzes von besonderer Bedeutung, in welcher Art der Nachweis der für einzelne Studienzweige nötigen Vorkenntnisse gestaltet wird. Gerade hierüber wurden aber auf der Juni-Konferenz noch sehr verschiedene Ansichten laut. Slaby empfahl seminaristisch geleitete Vorkurse, über deren erfolgreichen Besuch der Universitätslehrer eine Bescheinigung ausstellen solle.[2]) Zwei andere Redner forderten am Schluß dieser Vorkurse eine ernste Prüfung; denn eine derartige Bescheinigung sei etwas sehr dehnbar und unsicher; die praktischen Kurse würden immer zum Teil von „unsicheren Kantonisten" besucht.[3]) Der Abgeordnete Prof. Dittrich betonte dabei, daß die Vorkurse zwar ein Fortschritt seien gegenüber den seitherigen Ergänzungsprüfungen, daß sie aber doch „ein dürftiger und schwer durchzuführender Notbehelf" blieben. Wie solle z. B. in einem Vorkursus selbst von 4 bis 5 Semestern im Latein und Griechisch das erreicht werden, was das Gymnasium während 9 Jahren erreiche? Übrigens sei schon eine Ausdehnung des Universitätsstudiums um 4 Semester im höchsten Grade bedenklich und werde für viele mit der Notwendigkeit des Verzichts darauf gleichbedeutend sein.[4]) Der Göttinger Universitätsprofessor F. Klein bezweifelte überhaupt, ob es möglich sein werde, „an den Hochschulen Vor-

[1]) Verhdlgn. S. 27 f. [2]) A. a. O. S. 8. [3]) A. a. O. S. 19 und 21.
[4]) A. a. O. S. 21.

bereitungskurse einzurichten, an denen bestimmte Dinge nicht nur gelernt werden können, sondern thatsächlich gelernt werden. Der Dozent kann nicht erfolgreich kontrollieren, und die akademische Freiheit ist ein um so größeres Hindernis, als die Vorbereitungskurse doch in die ersten Semester gelegt werden müssen." [1]) Er gab zur Erwägung, ob nicht die Vorbereitungskurse lieber an die höheren Schulen selbst, statt an die Hochschulen anzuschließen seien. Virchow endlich meinte, man werde sich darauf vorbereiten müssen, den einzelnen Instituten oder Abteilungen die Berechtigung zu geben, alle Personen zurückzuweisen, von denen nicht nachgewiesen sei, daß sie die nötige Vorbereitung besäßen." [2])

Eine Entscheidung der Unterrichtsverwaltung erfolgte zunächst bezüglich des Studiengebiets der philosophischen Fakultät. Durch eine Verfügung des Kultusministers, die am 28. Februar 1901 im Reichsanzeiger erschien, wurde bestimmt, „daß von jetzt ab alle Abiturienten nicht bloß der deutschen Gymnasien, sondern auch der deutschen Realgymnasien und der preußischen oder als völlig gleichstehend anerkannten Oberrealschulen gleichmäßig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer, zuzulassen sind." Von obligatorischen Vorkursen (mit oder ohne Vorexamen) hat also der Kultusminister abgesehen, wohl wegen der Schwierigkeiten dieser Einrichtungen, die ja schon auf der Konferenz von einzelnen Rednern betont worden waren. Er hat sich vielmehr auf den Standpunkt gestellt, daß es dem einzelnen Studierenden überlassen bleiben müsse, die ihm fehlenden Vorkenntnisse selbst zu erwerben. Das schließt natürlich nicht aus, daß die Universitäten, wenn sich das Bedürfnis nach bestimmten Vorkursen geltend macht, solche einrichten; [3]) diese werden dann freilich keinen obligatorischen Charakter tragen, und dem Privatunterricht wird daneben Raum bleiben. —

Daß bezüglich des theologischen Studiums an der gymnasialen Vorbildung festgehalten werde, [4]) wird wohl nicht allzuviel Widerspruch erregen, weil eine Änderung hier von geringer praktischer Bedeutung wäre. —

Besonders umstritten ist dagegen noch die Zulassung zum juristischen

[1]) A. a. O. S. 31. [2]) A. a. O. S. 24.

[3]) So hat schon für das Sommersemester 1901 der Professor der romanischen Philologie in Greifswald Stengel, eine auf 2 Semester berechnete Einführungsvorlesung in das Studium der lateinischen Sprache im Interesse der Oberrealschulabiturienten angekündigt. (Päd. Wochenbl. X. Jahrg. 1901 S. 199). — Einen anderen Weg schlägt Fr. Lange ein: er empfiehlt, daß in den 4 oberen Klassen der Oberrealschule 2—3 Stunden Latein eingeführt werden. (Z. f. R. 1901 S. 23.)

[4]) Die preußische Generalsynode vom 2. Juli 1900 sprach sich mit allen gegen eine Stimme gegen die Zulassung der Realgymnasialabiturienten aus.

Studium. Dafür, daß die überwiegende Mehrheit der Juristen an der gymnasialen Vorbildung festhalten will, bietet einen Beleg die Umfrage, welche die „Deutsche Juristenzeitung" im Jahre 1900 veranstaltete, gelegentlich einer von dem Frankfurter Oberbürgermeister Adickes angeregten Petition um Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium.[1])

Unter den zahlreichen Einwänden, die man dagegen vorgebracht hat, sind m. E. 2 Gruppen besonders beachtenswert. Die eine stützt sich auf die Bedeutung der klassischen Bildung für das juristische Studium als solches, die zweite auf die für die Gesamtbildung des Juristen.

Was das erste betrifft, so erklärt man: der seitherige juristische Unterricht ist auf die humanistische Vorbildung zugeschnitten, durch Zulassung der realistisch Vorgebildeten würde er auf eine tiefere Stufe herabsinken. Denn:

a) Alle Vertiefung des Rechtsstudiums ist durch historische Grundlegung bedingt; das Studium des römischen Rechts ist deshalb nicht zu entbehren. Dazu haben aber kaum die Gymnasialabiturienten die nötigen lateinischen Sprachkenntnisse, geschweige die der Realgymnasien.

b) Wirkliches Verständnis des römischen Rechts erschließt sich nur auf Grund einer gewissen Vertrautheit mit dem gesamten antiken Leben, wie sie die gymnasiale Bildung allein erzeugen kann. Das römische Recht bildet den juristischen Niederschlag der gesamten Kultur des Altertums, das griechisch-römisch und im Innersten mehr griechisch als römisch war. Und darum ist auch der griechische Unterricht für den künftigen Studierenden des Rechts unentbehrlich. Den griechischen Urtext der späteren Kaisergesetze braucht man gar nicht ins Gefecht zu führen, allein ohne Beschäftigung mit der griechischen Sprache gewinnt man keine Heimat in der griechischen Welt.

Dagegen war in der Frankfurter Petition gesagt, das Latein müsse eben auf den Realgymnasien so weit gefördert werden, daß der Studierende imstande sei, das römische Recht in der Ursprache zu verstehen; nötigenfalls sei die Ergänzungsprüfung im Lateinischen beizubehalten. Eine ausreichende Kenntnis der griechischen Kultur lasse sich auch ohne griechisches Sprachstudium erreichen. Praktisch handele es sich also nur um Wegfall der Nachprüfung im Griechischen für die Realgymnasialabiturienten; daß diese aber wertlos sei zur Konstatierung des Verständnisses der griechischen Kultur, darüber könne kein Zweifel bestehen.

---

[1]) Die Petition ist abgedruckt im Päd. Arch. 1900 S. 477 ff. Die Gutachten finden sich in Heft 10—13 der Deutschen Juristenzeitung 1900; auch im Hum. Gymn. 1900 S. 181 ff. Vgl. dazu H. Griesbach, Erwägungen über die jur. Gutachten ꝛc. Berlin 1900.

Auf der Juni-Konferenz bemerkte ein gewiß kompetenter Beurteiler, der übrigens aus einem anderen Grunde gegen die Zulassung der Realgymnasiasten sprach, — Theodor Mommsen, zu diesem Punkte: „Für die spezielle Wissenschaft der Juristen kommt das Griechische so gut wie gar nicht in Betracht; das Lateinische ist nicht gerade überflüssig, aber viel wichtiger würde es für den Juristen sein, wenn er in die modernen Sprachen vollständiger eingeführt würde".[1])

Von dem zweiten Gesichtspunkt aus weist man darauf hin, daß der klassische Unterricht sowohl für die Eigenart wie für das Maß der dem Juristen notwendigen Allgemeinbildung unentbehrlich sei. Da heißt es denn von seiten der Juristen:

a) Das eigentliche Arbeitsfeld des Juristenstandes in aller seiner Berufsverzweigung ist die menschliche Gesellschaft, also ein System unsichtbarer, nur mit dem geistigen Auge erschaubarer Zusammenhänge, deren Verständnis nur vom Seelenleben her erschlossen werden kann. Die allgemeine Bildung, die hierzu befähigt, läßt sich nur durch eine Schulung erzielen, die von der Welt der Subjekte ausgeht, Geistiges und Geschichtliches in den Mittelpunkt rückt, den Blick für das den Sinnen Verborgene öffnet. Unschätzbar und durch nichts ersetzbar ist zu diesem Zweck die Versenkung in das griechisch-römische Altertum, weil es einerseits als eine in sich abgeschlossene Kulturwelt im Schoße der Vergangenheit ruht, anderseits in dem, was an ihm unsterblich war, noch heute für und in uns lebt.

So erklärte auch Harnack auf der Juni-Konferenz: „Jene humanistische Bildung muß ich, soweit meine Kenntnisse in diesen Dingen reichen, für die zweckmäßigste halten, wo es sich um Einwirkung auf Personen und politische Verhältnisse im weitesten Sinne des Wortes handelt; ja ich glaube, sie ist durch nichts anderes zu ersetzen."[2])

b) Für den Juristenstand, — so versichern die Juristen weiter — „dem überall die Führung im öffentlichen Leben des Volkes obliegt", kann nur die höchste allgemeine Bildung, die nach der jeweiligen Einrichtung des öffentlichen Schulwesens möglich ist, genügen. Daß aber

---

[1]) Verhdlgn. S. 34. — Er ist gegen die Zulassung, weil der Sprachunterricht auf dem Realgymnasium wegen seiner Zersplitterung überhaupt ungenügend sei; die gesamte höhere Bildung ruhe aber auf dem Sprachunterricht. (Dabei gehe er nicht soweit zu sagen, daß dieser Sprachunterricht notwendig in den klassischen Sprachen geschehen müsse.)

[2]) Verhdlgn. S. 17. — Diese Erwägungen stimmen in der Hauptsache überein mit den früher erwähnten Darlegungen von O. Weißenfels über die Bedeutung des klassischen Unterrichts für die Erkenntnis des Menschen und menschlicher Dinge. (Vgl. oben S. 74 ff.)

die gymnasiale Bildung die höchste sei, das wird entweder als selbstverständlich vorausgesetzt, oder es werden zur Begründung Sätze angeführt, wie man sie kaum noch von den begeistertsten klassischen Philologen hört. „Die griechische Kultur ist der noch unübertroffene Gipfelpunkt aller Kultur überhaupt." „Es giebt kein besseres Mittel der Schulung im Denken, als eingehende Beschäftigung mit dem wunderbar feinen Denkinstrument der hellenischen Sprache."[1]) So knüpft man denn auch an die Zulassung realistisch Gebildeter die schwärzesten Befürchtungen. Man erklärt sie für ein „nationales Unglück",[2]) eine Verderbnis des Juristenstandes, der Staatsverwaltung, eine „Verkehrung des deutschen Idealismus in das ohnehin schon überhand nehmende Banausentum".

Über diesen Punkt bemerkt die Frankfurter Petition: Was die Bedeutung des Griechischen für die allgemeine Bildung betrifft, die für die wissenschaftliche und soziale Stellung der Juristen erforderlich ist, so erscheint es „als eine arge Einseitigkeit, wenn man annehmen wollte, daß der Weg zu der höchsten allgemeinen Bildung nur durch die Kenntnis der griechischen Sprache vermittelt werde". Die Realgymnasiasten sind bereits zugelassen zur Laufbahn des Offiziers, des Ingenieurs, des Architekten, zum höheren Post- und Telegraphendienst, zum Forst- und Bergfach, zum höheren Lehrfach: sollten alle diese Berufszweige mit einer minderwertigen allgemeinen Bildung sich begnügen?

Sollte übrigens nicht deshalb vielen Juristen die klassische Bildung als die „höchste" gelten, weil das Gymnasium noch als die vornehmste Schule gilt und seine Schüler vorwiegend aus den höheren sozialen Schichten erhält?[3]) —

---

[1]) So Prof. Birkmeyer (München) und Binding (Leipzig). — Ich stelle daneben die besonnenen Ausführungen von Prof. Planck (Göttingen): 1. Für das juristische Studium ist das Griechische von geringerer Bedeutung als die neueren Sprachen. 2. Die Beantwortung der Frage, ob die Gymnasien eine bessere allgemeine Vorbildung geben, setzt eine genaue Kenntnis der Schulpläne der verschiedenen Arten von Anstalten und der Art und Weise, wie diese Schulpläne ausgeführt werden, wie der Ergebnisse voraus. „Diese Erkenntnis traue ich mir nicht in dem Maße zu, um eine bestimmte Antwort geben zu können. Meine persönliche Sympathie steht auf Seiten der humanistischen Gymnasien." — Vgl. auch S. 91 f. u. S. 160 dieser Schrift.

[2]) Prof. Friedberg (Leipzig) und Dahn (Breslau). — Daneben führt man an Gründen noch an, daß die seitherige Vorbildung sich bewährt habe; daß die überwiegende Zahl der Juristen einer Änderung abgeneigt sei; daß die innere Einheitlichkeit des Standes gefährdet sei: eine Scheidung zwischen Rechtsgelehrten und Rechtspraktikern werde eintreten; daß noch radikalere Forderungen (Verzicht auf Latein) kommen würden ꝛc.

[3]) Vgl. dazu die Ausführungen von Prof. Hauck (Charlottenburg) auf der Juni-Konferenz (Verhdlgn. S. 11).

Auch gegen die Zulassung realistisch Gebildeter zum ärztlichen Beruf[1]) wurden Gründe derselben Art wie bezüglich des juristischen Berufes geltend gemacht.

1. Die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen sei notwendig für das medizinische Studium als solches wegen seiner Terminologie; auch befähige nur es zum Studium der Geschichte der Medizin.

Dem wird aber von Medizinern selbst vielfach widersprochen: zum Verständnis der Terminologie sei nicht jahrelanges Studium des Griechischen nötig; für die Pflege der Geschichte der Medizin werde es nicht an solchen fehlen, die Griechisch verständen, dagegen biete der intensivere Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften und neueren Sprachen den Medizinern viel mehr Nutzen.[2])

2. Bezüglich der allgemeinen Bildung betonte man, daß der Arzt nicht nur technischer Berater, sondern überhaupt Vertrauensperson sein solle, wie etwa der Geistliche, daß Idealismus, Gemütsbildung, überhaupt seelische Imponderabilien in der Heilkunde eine große Rolle spielen. Dazu aber sei die Geistes- und Herzensbildung nötig, wie sie nur eine humanistische Schule verleihe. Der Arzt neige ferner infolge seines Fachstudiums zu einer mechanisch-naturalistischen Weltanschauung, und er bedürfe deshalb in besonderem Maße eines Gegengewichts in einer gediegenen Pflege der historisch-philologischen Fächer.

Dagegen kann man anführen, daß auch in den Realanstalten die humanistischen Fächer überwiegen, und daß für Herzensbildung und Weltansicht andere Faktoren mehr in Betracht kommen als der Schulunterricht.[3])

---

[1]) Auch hier wurde im Jahre 1900 durch die „Badische Landeszeitung" (3. April) eine Umfrage veranstaltet. Die Beantwortungen derselben sowie zahlreiche Beschlüsse von Ärztekammern und Vereinen sind mitgeteilt im Hum. Gymn. 1900 S. 181 ff. und 210 ff.

Im Wesentlichen dieselben Gründe wurden schon geltend gemacht in den Gutachten der medizinischen Fakultäten und Ärztevereine, die infolge einer im Jahre 1878 ergangenen Aufforderung des preußischen Kultusministers eingingen. Vgl. den Aufsatz von Paul Wossidlo, die Gutachten der deutschen Ärztevereine über die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin. (Päd. Arch. 1880 S. 81—171.)

Auf die Meldung hin, daß die Zulassung der Realgymnasiasten zur Medizin erfolgen solle, beschloß Anfang März 1901 der Ärzteverein von Berlin und Brandenburg eine entschiedene Gegenpetition an den Bundestag zu richten; alle Ärztevereine und medizinischen Fakultäten sollten zum Anschluß aufgefordert werden. (Frankf. Ztg. 10. 3. 1901.)

[2]) So auch Prof. E. Fischer (Berlin) und Virchow auf der Juni-Konferenz (Verhdlgn. S. 15 und 22). Vgl. oben S. 45.

[3]) Vgl. oben S. 66 ff., 77 ff. u. 122. Was die seither in der ganzen Angelegenheit gemachten Erfahrungen anlangt, so urteilt Schiller darüber: „Was

Übrigens verhalten sich die Mediziner nicht durchweg ablehnend gegen die realistisch Gebildeten, sie erklären aber mit Recht: wenn diese zu ihrem Beruf zugelassen werden sollen, so solle ihnen auch der Zutritt zur juristischen Laufbahn nicht versperrt bleiben, denn sonst werde die schon vorhandene Überfüllung ihres Berufs noch wachsen, und eine Minderung des sozialen Ansehens des Standes sei zu fürchten. —

In Betreff des medizinischen Studiums (dessen Regelung Reichssache ist) ist es inzwischen im Bundesrat zur Entscheidung gekommen. Nach § 6 der Prüfungsordnung für Ärzte vom 28. Mai 1901 werden die Abiturienten der Realgymnasien ohne Nachprüfung zum Examen zugelassen. Die Entscheidung bezüglich der Juristen, so vernimmt man, sei noch nicht so bald zu erwarten, die preußische Regierung strebe hierin eine Verständigung mit den anderen deutschen Verwaltungen an; vermutlich werde hier alles beim alten bleiben.

Es erscheint höchst befremdlich, daß die Unterrichtsverwaltung bis jetzt lediglich für das Studium in der philosophischen Fakultät, also im wesentlichen für die Vorbereitung auf den höheren Lehrerberuf, aus der Anerkennung der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Bildung die Folgerung der Gleichberechtigung gezogen hat. Alle Bedenken, die sich bei Juristen und Medizinern hinsichtlich des Fachstudiums und der allgemeinen Bildung — vielleicht mit Grund — gegen erweiterte Zulassung anführen lassen, gelten doch sicherlich mindestens in demselben Grade für die Lehrer an den höheren Schulen. Hat sich die Unterrichtsverwaltung durch diese Bedenken nicht abhalten lassen, für das Lehramt die Gleichberechtigung der drei 9klassigen Anstalten, auch der Oberrealschulen, durchzuführen ohne obligatorische Vorkurse und Ergänzungsprüfung, dann wäre es kein Zeichen von Stärke, wenn sie gegenüber anderen Berufsständen auf die Verwirklichung des Prinzips verzichtete, weil diese sich dagegen sträuben.

Mit Recht erklärt Paulsen: „Setzt der Widerstand der Juristen die thatsächliche Ausschließung der Realgymnasiasten vom Studium durch, wird etwa auch noch für die realistischen Mediziner eine Vorprüfung[1])

bis jetzt an Universitäten bezüglich der Realschulabiturienten an Erfahrungen vorliegt, spricht eher für als gegen ihre Zulassung, aber wirkliche Beweiskraft haben diese verhältnismäßig wenigen Erfahrungen auch noch nicht." („Woche" 1901 S. 710.)

[1]) Selbst eine solche Prüfung im Lateinischen für Oberrealschüler, die Medizin studieren wollen, erscheint als zwecklos, — wenn man nicht den Zweck darin sieht, daß sie eben ein Hemmnis bildet für den Zugang zu diesem Studium. Über diese Ergänzungsprüfungen urteilt H. Schiller (a. a. O. S. 711) mit vollem Recht: „Sie führen meist nur zu äußerlich angeklebter und für die geistige Bildung wertloser Aneignung von Gedächtnisstoff."

vor dem Studium durchgesetzt, dann wird die rücksichtslose Öffnung der philosophischen Fakultät und der Gymnasiallehrerlaufbahn den Eindruck zu machen nicht verfehlen: für die „untere" Fakultät und für den Stand der „Schulkollegen" genügt ein Schulkursus, den die oberen Fakultäten und die „höheren" gelehrten Berufe als minderwertig zurückweisen. Es wäre nicht gut, wenn der Lehrerstand und mit ihm die philosophische Fakultät aus der neuen Schulreform mit dem Bewußtsein hervorginge, als misera plebs behandelt worden zu sein." [1]) —

Über die Frage, welche Rückwirkung die Gleichstellung der drei Arten der höheren Schulen auf den Bestand derselben haben würden, gehen die Ansichten sehr auseinander. Natürlich werden die zu erwartenden Wirkungen nur dann in vollem Maße sich geltend machen, wenn nicht die Gleichstellung durch besondere Ergänzungsprüfungen z. T. wieder illusorisch gemacht wird.

Auf der Juni-Konferenz wurde die Ansicht laut, daß im großen und ganzen die Verhältnisse bleiben würden, wie sie sind. [2]) Von anderer Seite meinte man, daß in den kleineren und mittleren Orten, wo jetzt Progymnasien und Realprogymnasien bestehen, überall lateinlose Schulen entstehen würden, die auch diejenigen Schüler aufnehmen würden, die später zu Universitätsstudien übergehen wollten. [3]) Damit werde aber ein Ziel erreicht, das schon die Dezember-Konferenz angestrebt habe. [4])

Von reformfreundlicher Seite ist bereits die Ansicht ausgesprochen worden, die Gleichstellung in den Berechtigungen werde „todbringend für Gymnasien und Realgymnasien" sein. Für die Mehrzahl der Studierenden sei es in Wirklichkeit gar nicht notwendig, Lateinisch schreiben und Griechisch lesen zu können und für das praktische Leben habe diese Kenntnis erst

---

[1]) Nationalzeitung v. 12. 3. 91; abgedruckt im Päd. Wochenbl. X (1901) S. 193 ff. — Vgl. zu der ganzen Berechtigungsfrage noch Fr. Paulsen, d. höhere Schulwes. u. d. Univers.-Unterr. im 20. Jahrh. Braunschweig 1901 u. H. Schiller, Aufsätze üb. d. Schulreform von 1900 I. D. Berechtigungsfrage, Wiesbaden 1901.

[2]) Verhdlgn. S. 11, 61. [3]) A. a. O. S. 46.

[4]) Diesem Zwecke diente auch die damals eingeführte Abschlußprüfung nach UII: sie sollte die Gymnasien und Realgymnasien von solchen Schülern entlasten, die nur den Einjährigenschein erlangen wollten. Thatsächlich ist dieser Erfolg nicht eingetreten, die Zahl solcher Schüler hat eher zugenommen und manche, durch die bestandene Prüfung ermutigt, blieben in den Anstalten, die unter den früheren Verhältnissen ausgetreten wären. Dazu kamen nachteilige Folgen für den Unterrichtsbetrieb (Hinarbeiten auf die Prüfung) und für die Gesundheit der Schüler (Überbürdung und Aufregung), endlich die mit der Prüfung verbundene Mehrarbeit der Lehrer (gerade am Schluß des Schuljahres). — Auch in der pädagogischen Litteratur war diese Abschlußprüfung fast einmütig verurteilt worden. Die Juni-Konferenz sprach sich deshalb für ihre baldmöglichste Beseitigung aus, und diese erfolgte noch vor Ostern 1901.

recht keine Bedeutung. Wenn also alle Berechtigungen auch von der Oberrealschule aus erworben werden könnten, so sei „bei der nicht wegzuleugnenden Abneigung, die in den weitesten Kreisen gegen die alten Sprachen herrscht, mit Sicherheit vorauszusehen, daß Gymnasien wie Realgymnasien auf ihre Lebensfähigkeit hin einer harten Probe unterworfen würden". Trotz aller schönen Reden von der nur durch klassische Sprachen zu erlangenden formalen, idealen und humanen Bildung und trotz aller Verwünschungen gegen den gemeinen Utilitarismus „würden nicht bloß die kleineren Städte mit Freuden ihre Gymnasien in Realanstalten umwandeln, sondern allenthalben werde großer Jubel sein im Lande und sehr bald würden die Gymnasien als ‚klassischer Luxus' erkannt und aus finanziellen Erwägungen von Stadt- und Volksvertretungen abgeschafft werden." [1])

Viel maßvoller äußert sich Friedrich Lange selbst. Er meint: die altüberlieferte Ehrfurcht vor dem klassischen Bildungsideal, die Hochschätzung des eigenen Bildungsganges werde noch lange nachwirken; allmählich freilich werde bei den Eltern die Erwägung zu ihrem Rechte kommen: welche Schulart giebt die am meisten brauchbaren Kenntnisse für alle möglichen Anforderungen des Lebens? Die jetzige Überfülle der Gymnasien werde dann erheblich zusammenschmelzen. Die Realgymnasien würden den Hauptnutzen haben, z. T. auch die Oberrealschulen. „Damit verschiebt sich jenes Übermaß in Ansehung der humanistischen (= klassischen) Fächer, die das Hauptziel der Reformbewegung waren, weil jene Übermacht nicht im rechten Verhältnis zu den modernen und nationalen Forderungen stand." „In Wahrheit fiel es uns nicht ein, auch nur Gegner des klassischen Bildungsideals zu sein, wir bekämpfen nur das Übermaß der Machtstellung dieser Idee." [2]) —

III. Kapitel.

Der altsprachliche Unterricht.

Die starke Verminderung der Stunden für die alten Sprachen, besonders für das Lateinische, war, wie wir uns erinnern, von den kon-

---

[1]) Z. f. R. 1899 S. 12. — Auch ein Vertreter der konservativen Richtung, Richter (Leipzig), fürchtet, nach der Gleichstellung werde die Neigung sich geltend machen „die Knaben an den Mindestfordernden loszuschlagen". Daß aber z. B. die Gymnasien als die schwierigsten Anstalten gelten, dürfte allgemein zugestanden sein und sich hauptsächlich aus der Thatsache erklären, daß nicht selten Schüler, die in einem Gymnasium nicht den Anforderungen genügen können, nach einer Realanstalt übertreten und dort weiterkommen.

[2]) Z. f. R. 1901 S. 24 f. — Das klingt gemäßigter wie manche frühere Äußerungen Langes; auch viele seiner Gesinnungsgenossen werden kaum so maßvoll denken.

servativ gesinnten Schulmännern schwer beklagt worden, und bald machten sich Bestrebungen nach einer Rückwärtsrevision der Lehrpläne in dieser Beziehung geltend. Einen kleinen Erfolg hatten diese im Jahre 1895 zu verzeichnen. Durch Erlaß des Kultusministers Bosse vom 13. Oktober 1895 wurde den Provinzialschulkollegien die Befugnis erteilt, auf Antrag der Direktoren der Gymnasien und Realgymnasien in den drei obersten Klassen die für das Latein festgesetzten Wochenstunden um je eine zu erhöhen. Diese sollte an Gymnasien für schriftliche Übungen, für grammatische und stilistische Wiederholungen oder Zusammenfassungen behufs Förderung der Lektüre verwendet werden; an Realgymnasien für Grammatik oder Lektüre.[1])

Damit waren die Konservativen freilich nicht befriedigt. Die Klagen über die ungünstigen Erfahrungen mit den Lehrplänen von 1892 besonders im lateinischen Unterricht dauerten fort. So schreibt H. F. Müller darüber im Jahre 1899: „Es wird weniger gelesen und das Wenige vielfach weniger gründlich und sehr viel mühsamer."[2]) Und selbst Virchow, ein Hauptgegner des Gymnasiums in seinem früheren Zustande, klagte in demselben Jahre im Abgeordnetenhaus über den Niedergang der grammatischen und logischen Bildung.[3])

Auch auf der Juni-Konferenz vom Jahre 1900 hob der vom Ministerium ernannte Referent (Matthias) hervor: „Bezüglich des Lateinischen wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei." Wo der Grund hierfür liege, „ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sog. induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß", das werde die Erfahrung lehren müssen. Der Rückgang sei besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens wieder gut zu machen. Dazu empfiehlt er vor allem häufigere Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und lateinische Sprechübungen.[4])

Der kaiserliche Erlaß vom 26. November 1900 erklärt über diesen Punkt: „Durch grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei

---

[1]) Hum. Gymn. 1896 S. 33. — Anderseits verfügte freilich im Jahre 1897 der Minister: „Gegen Lehrer, die, ohne innerlich von dem Sinn und Geist der Lehrpläne erfüllt zu sein, nur äußerlich sich den Vorschriften fügen, soll im Fall eigensinnigen Widerstrebens oder träger Bequemlichkeit mit allem Nachdruck eingeschritten werden." (Centralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1897 S. 411.)

[2]) Hum. Gymn. 1899 S. 116. Vgl. Alfr. Wenzel, Der Todeskampf des altsprachl. Gymnasial-Unterr. Berlin 1899.

[3]) In der Sitzung vom 13. 3. 1899. Hum. Gymn. 1899 S. 115.

[4]) Verhdlgn. S. 128 f. — Ähnlich äußerte sich Kübler (a. a. O. S. 139 f.).

höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen." Mit Rücksicht darauf will der Kaiser nichts dagegen erinnern, daß im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt.[1])

Thatsächlich wurde denn auch durch Verfügung des Ministeriums vom 3. April 1901 die Zahl der Lateinstunden an den Gymnasien von Quarta an (mit Ausschluß der Untersekunda), an den Realgymnasien von Untertertia an um je 1 Stunde vermehrt (gegenüber dem Lehrplan von 1892), teils auf Kosten des Französischen teils durch absolute Erhöhung der Stundenzahl.[2])

Daß man vor einer solchen kleinen Vermehrung der Gesamtstundenzahl nicht zurückgeschreckt ist, deutet auch auf einen gewissen Wandel der Anschauungen seit 1890, der auch schon auf der Juni-Konferenz von Kropatscheck mit Genugthuung konstatiert wurde. Damals war es bei

---

[1]) Bezüglich des Realgymnasiums war auch der Konferenz die Frage vorgelegt, ob eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts nötig erscheine. Dabei wurde konstatiert, daß alle Provinzialschulkollegien und alle hervorragenden Realschulmänner für die Vermehrung der lateinischen Stunden sich ausgesprochen hätten. Aber die Vertreter des Kadettenkorps auf der Konferenz waren anderer Ansicht. Sie forderten vielmehr eine Verstärkung der Muttersprache, der Mathematik und der neueren Sprachen; sie sähen in den alten Sprachen „nur einen zierenden Abschluß der Sprachbildung" (wie von Seckendorff erklärte — genau übereinstimmend mit A. Ohlert, D. Stud. d. Sprachen und die geistige Bildung [Berlin 1899] S. 47). Dabei konstatieren sie, daß die Erfolge des Lateinischen der Zahl der Unterrichtsstunden nicht entsprechen: sie empfehlen gründlicheren Betrieb der Grammatik und schärfere Kontrolle von oben. General v. Funk erklärt: „Meines Erachtens darf dem größeren oder geringeren Interesse nicht so viel Spielraum gelassen werden. Die Unterrichtsziele, wie sie von der höheren Behörde angegeben sind, müssen erreicht werden, und es ist Sache der Aufsichtsbehörde, darauf zu sehen, daß die Schüler in allen Fächern zu dem Ziele gebracht werden, zu dem sie gebracht werden sollen." (Verhdlgn. S. 108). — Wenn aber die Fachmänner einstimmig erklären, daß zu der Erreichung dieses Zieles die gewährte Stundenzahl und das zulässige Maß häuslicher Aufgaben nicht ausreiche?! Kann dann ein Druck von Oben zu etwas anderem führen als zu Überbürdung oder Scheinwesen?! — Es giebt übrigens zu denken, daß in der That in dem den neuen Lehrplänen vorausgeschickten Erlaß des Kultusministers an die Provinzialschulkollegien eine häufigere und eingehendere Kontrolle der einzelnen Anstalten durch die Schulräte gefordert wird, wozu die Vermehrung der schultechnischen Mitglieder der Provinzialschulkollegien die Möglichkeit biete. Es wäre doch wohl nicht gut, wenn die Leiter des Kadettenkorps allzu sehr maßgebend würden für das gesamte höhere Schulwesen.

[2]) Centralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1901 S. 392. Damit ist die Zahl der lateinischen Stunden am Gymnasium wieder auf 68 (gegen 62 im Jahre 1892), am Realgymnasium auf 49 (gegen 43) gebracht. Die Gesamtstundenzahl an den Gymnasien wurde dabei von 252 auf 259 erhöht; am Realgymnasium beträgt sie 262.

den maßgebenden Faktoren sozusagen beherrschender Gesichtspunkt, daß eine große Überbürdung an den höheren Schulen bestehe, die unter allen Umständen beseitigt werden müsse. Nur von konservativer Seite erhoben sich Stimmen, die dies bestritten, aber sie fanden keinen Anklang. „Als ich im Jahre 1890," bemerkt Kropatscheck auf der Juni-Konferenz, „mit einigen anderen Herren mich dagegen aussprach, die Stundenzahl herabzusetzen, sah man uns wie hygienische Barbaren, die kein Herz für die Schüler hätten, fast scheu an. Damals hieß es: die armen Schüler werden so überbürdet; als Maximum galten 24 Stunden, mehr dürften eigentlich nicht mehr gegeben werden. Ich freue mich, daß eine heilsame Ernüchterung stattgefunden hat." [1])

Professor E. Fischer (Berlin) erhob zwar als Mitglied des Kaiserlichen Gesundheitsamtes Protest gegen eine Vermehrung der Gesamtstundenzahl, aber auch er konstatiert, daß man bei der Dezember-Konferenz von 1890 der hygienischen Seite der Schuleinrichtungen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt und besonders die Überbürdungsfrage sehr ernsthaft diskutiert habe. Diesmal habe er den Eindruck gehabt, „daß man mehr der gegenteiligen Anschauung zuneigt, und es nicht für bedenklich hält, den Schülern wieder eine größere Arbeitslast aufzubürden." [2]) —

Auch in einem weiteren Punkte zeigt sich ein Gegensatz, zu den 1890 dominierenden Ansichten. In den am 29. Mai 1901 erschienenen neuen Lehrplänen [3]) wird mit besonderem Nachdruck eine „gründliche grammatische Schulung" im lateinischen Unterricht verlangt und der Gebrauch von Übungsbüchern zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische, der durch die Lehrpläne von 1892 fast ganz beseitigt war, wieder für alle Gymnasialklassen angeordnet. [4])

Es ist leicht ersichtlich, daß sowohl in der Vermehrung der lateinischen Stunden wie in der stärkeren Betonung der grammatischen Seite des Unterrichts ein Erfolg der konservativen Richtung vorliegt gegen die pädagogische Mittelpartei und ihre „Realpädagogen", die den Lehrplänen von 1892 ihre Gepräge aufgedrückt hatten. [5]) Wie in der Aufgabe des Gymnasialmonopols, so steht auch in dem hier bezeichneten Punkte die Ordnung von 1901 im Gegensatz zu der 10 Jahre früher maßgebenden pädagogischen Richtung. —

---

[1]) Verhdlgn. S. 144 u. 82.

[2]) A. a. O. S. 197. — Übrigens haben sich in der That manche von den Behauptungen, die in dieser Sache in den 80er Jahren aufgestellt wurden, wie z. B. die von Preyer über die relativ geringe Zahl von Militärtauglichen (oben S. 4) als übertrieben herausgestellt. Vgl. dazu K. G. Schmids Gesch. d. Erziehung V 1. Abtlg. S. 365 f.

[3]) Centralbl. ꝛc. S. 471 ff. und separat: Berlin 1901.

[4]) Sonderausgabe S. 24 ff. u. S. 30. [5]) Vgl. oben S. 111 ff. u. S. 127.

Daß unter den klassischen Sprachen das Griechische am meisten in seiner Stellung gefährdet ist — trotzdem sein Bildungswert allgemein als der höhere anerkannt wird — das zeigte sich wieder gelegentlich der Juni-Konferenz 1900. Ihr war die Frage vorgelegt: „Erscheint es empfehlenswert oder doch unbedenklich, a) den Anfang des griechischen Unterrichts an den Gymnasien auf eine höhere Stufe, und zwar auf α) O III, β) U II, γ) O II zu verlegen; b) an Stelle des Griechischen Englisch wahlweise zuzulassen?“

Der Berichterstatter des Ministeriums (Köpke) erklärte, daß die Anregung zu dieser Frage von zwei verschiedenen Seiten ausgegangen sei: einmal von jener dem klassischen Bildungsstoff überhaupt abgeneigten Richtung, welche das Griechische zu einem wahlfreien Fach machen wolle;[1]) anderseits von solchen, die aus rein pädagogischen Erwägungen eine Erleichterung der Tertien für wünschenswert hielten und der Ansicht seien, daß auch bei einem Hinausschieben des griechischen Unterrichts die Erreichung des bisherigen Lehrziels möglich bleiben werde.

Was die Hinausschiebung betraf, so erklärten sich die vom Ministerium vor der Konferenz eingeforderten Gutachten in ihrer großen Mehrzahl, insbesondere die aller Provinzialschulkollegien, gegen eine solche. Sollte trotzdem eine solche stattfinden, so wurde die Verschiebung nach U II empfohlen: durch Verschiebung nach O II werde für die Entlastung der Mittelstufe wenig gewonnen; die Verlegung nach O II werde dem griechischen Unterricht alle Lebenskraft nehmen und ihn wertlos machen; für U II sprächen auch die Erfahrungen am Frankfurter Reformgymnasium; die mit U II Abgehenden könnten angemessenen Ersatzunterricht erhalten.

Übrigens wurde gegen jede Verschiebung weiter geltend gemacht, daß besonders Sachsen und die süddeutschen Staaten eine weitere Beschränkung des klassischen Unterrichts an den Gymnasien nicht mitmachen würden, und daß 99 % der Gymnasiallehrer, wie selbst K. Reinhardt hervorhebt,[2]) gegen eine Verschiebung seien.

[1]) Die ev. Ersetzung des Griechischen durch Englisch dürfte wohl auch im Sinne des Kaisers sein. — Zu der ganzen Frage vgl. Verhdlgn. S. 76 ff.

[2]) Verhdlgn. S. 87. — Erinnert sei hier an die auf das Griechische bezügliche Stelle der „Braunschweiger Erklärung“. (Vgl. oben S. 134 und 143.) — Übrigens beschloß auch die am 13. April 1901 in Regensburg tagende Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins nahezu einstimmig: „Der griechische Unterricht hat im humanistischen Gymnasium eine so große Bedeutung und stellt so hohe Anforderungen an die Schüler, daß es ausgeschlossen erscheint, die ihm gegenwärtig zugewiesene Stundenzahl zu vermindern oder den Beginn des Unterrichts über die 4. Klasse hinauf zu schieben. Die Zulassung wahlfreien englischen Unterrichts an Stelle des Griechischen würde das humanistische Gymnasium zerstören.“ (Päd. Wochenbl. X 1901 S. 222.)

Gegen den Plan, die Wahl zwischen Griechisch und Englisch freizugeben, wurde vor allem angeführt, daß dies zur „Sprengung des Gymnasiums“ führen werde; „denn wenn der Lehrer im lateinischen, im deutschen und im Geschichtsunterricht griechische Kenntnisse nicht mehr voraussetzen kann und darf, so ist das zusammengestürzt, was das Wesentliche des alten Gymnasiums ist, nämlich Latein, Griechisch und Deutsch als Sprache, als Litteratur und Kultur sich gegenseitig beleuchten zu lassen und den inneren Gang der Geschichte als Geschichte des Geistes von hier aus und an seinen Quellen kennen zu lernen. Daß diese Zerstörung des alten Gymnasiums unter der gen. Voraussetzung eintreten muß und wird, daß „allgemeine Altertumskunde“, Klassikerübersetzungen u. dgl. sie nicht aufhalten werden, kann niemandem zweifelhaft sein.“ [1]) Endlich betonte man, daß durch Veränderung der Stellung des Griechischen gerade der Preis nicht gewährt würde, den die Freunde des Gymnasiums für den Verzicht auf dessen Berechtigungsmonopol erhofft hätten: die Erhaltung seiner Organisation.

So traten denn fast alle Redner auf der Konferenz — besonders wirkungsvoll Harnack und v. Wilamowitz — für die seitherige Ausdehnung und den obligatorischen Charakter des Griechischen ein. Die Versammlung beschloß denn auch auf Antrag von Wilamowitz: „Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde. — Den Anfang des Griechischen über die Untertertia hinauszuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan.“ [2])

Der Kaiser hat in seinem Erlaß vom 26. November 1900 eine Verschiebung des griechischen Unterrichtes nicht angeordnet, aber erklärt, daß er besonderen Wert darauf lege, daß bei der großen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen habe, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt werde. Deshalb sei überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis zur Untersekunda zu gestatten. [3]) —

Auch eine gewisse innere Umbildung des griechischen Unterrichts kam auf der Juni-Konferenz zur Sprache. Sie wurde besonders

---

[1]) So Harnack in seinem Gutachten (Verhdlgn. S. 274 f.).

[2]) Der zweite Absatz des Antrages wurde einstimmig, der erste gegen eine Stimme angenommen.

[3]) Außerdem solle, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen das Englische an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Lehrgegenstandes obligatorisch gemacht werden. — Ein für die mit U II Abgehenden bestimmter Englischer Ersatzunterricht bestand übrigens schon vor der Konferenz an mehr als 20 preußischen und an fast gleichviel anderen deutschen Anstalten.

von Wilamowitz empfohlen.[1]) Er führte aus: zu der Bedeutung, welche die griechischen Studien für die Wissenschaften (Sprachwissenschaft, Theologie, Geschichte der Philosophie, Medizin, Naturwissenschaft, des Rechtes) immer mehr gewännen, stehe es in einem unleugbaren Mißverhältnis, daß der Gymnasiast nur einige wenige Dichtungen und Prosawerke kennen lerne, die um ihres Kunstwerts willen schon zu Ciceros Zeit für klassisch galten. Bei der Begründung des modernen Gymnasiums habe man geglaubt, „daß in den großen Werken der Dichtung und Beredsamkeit ewig gültige und absolut vollkommene Vorbilder gegeben seien". Die Auswahl der Lektüre habe man damals wesentlich nach humanistisch-ästhetischen Interessen bestimmt: „die Poesie stand unbedingt im Vordergrund, die Prosa trat zurück". Mehr und mehr habe man dann noch den Kreis der Schriftsteller eingeengt durch überwiegende Wertschätzung des reinen Attisch. Man habe sich schließlich darauf beschränkt, die Schüler einen Blick in eine fremde Kunstwelt thun zu lassen: auf Homer und Sophokles. „Es ist kaum zu bestreiten, daß dieser Einblick, wertvoll vor allem, um Lessing und Goethe zu verstehen, recht wohl durch Übersetzungen und andere Vermittlung gewährt werden kann, ganz ebenso gut wie die Geschichte der Pilosophie und die politische und Kulturgeschichte später ohne die Sprachkenntnis vermittelt wird. Auf diesem Wege gelangt man zur Beseitigung des griechischen Unterrichts; keineswegs erst seit der letzten Schulreform kann man das auch von Männern gefordert hören, die für die wissenschaftliche und künstlerische Größe der Griechen ein Auge und ein Herz haben."

„Dahin ist es gekommen, weil dieser Unterricht weder mit den Wandlungen in der Richtung unserer geistigen Interessen Fühlung behalten hat, noch auch mit dem Fortschritte der Wissenschaft selbst. Die Antike als Einheit und als Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört. Dagegen ist unseren Blicken kenntlich geworden eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unsern, und diese ist griechisch, denn selbst das ganze Römertum ist nur eine integrierende Provinz derselben. Es ist kein Phantasma, daß die Zukunft des Griechentum, weil sie es besser verstehen wird, noch viel höher werten wird."[2])

Wilamowitz schlägt nun (unter der Voraussetzung, daß der griechische Unterricht auf 4 Jahre beschränkt werde) folgende Auswahl vor: für Sekunda Homer [mit dem zu beginnen sei, wie schon Heinrich Ludolf

---

[1]) Vgl. seine Gutachten über den „griechischen Unterricht auf Gymnasien". Verhdlgn. S. 205—17; auch separat erschienen.

[2]) A. a. O. S. 206 f. Vgl. dazu oben S. 90 ff.

Ahrens, der 1849—79 in Hannover das Lyceum leitete, es mit großem Erfolge erprobt habe[1])] und neben ihm Herodot; für UI ein Lesebuch, dessen Stoff „dem Schüler die Überzeugung verschaffen soll, daß von allen Seiten unseres Denkens die Fäden unmittelbar nach Hellas führen. Wir wollen ihm so keine Heroen, keine andere Welt zeigen, sondern Menschen, sondern die gemeinsamen Vorfahren aller modernen zivilisierten Völker". Wilamowitz giebt selbst die Skizze eines solchen Lesebuches. Die zehn Abschnitte desselben enthalten I. Novellen, II. Geschichte, III. Politische Theorie, IV. Naturkunde und Erdkunde, V. Mathematik, Physik und Technik, VI. Gesundheitslehre, VII. Philosophie, VIII. Altchristliches, IX. Ästhetik und Kritik, X. Varia.[2]) Für OI empfiehlt er Sophokles und Euripides, vor allem Plato (nicht nur Apologie und Krito, sondern auch Phaedo, Gorgias, das 1. Buch des Staates u. a.).[3])

Für die Beredsamkeit bleibe in dem 4jährigen Kursus kein Platz, allein stilisierte Rede sei ja im Latein und Französisch ausgiebig vertreten; ev. ließen sich einige wenige kurze Reden aufnehmen; dazu ein wenig von Epigrammen und Elegie, auch eine Probe von Xenophons Anabasis.[4]) —

---

[1]) In Prima soll Homer nicht mehr in der Klasse gelesen werden; denn „Märchen wirken prächtig auf Knaben, Jünglinge pflegen sich von ihnen eher abzuwenden". Es sei übrigens ein Widersinn, die Odyssee ganz durchzulesen, „während feststeht, daß ein Sechstel von ihr aus wertlosen Wiederholungen besteht". (A. a. O. S. 208.)

[2]) Ich gebe zur Veranschaulichung die für IV und V vorgeschlagenen Texte: IV. 1. Das Weltgebäude und die Weltvernunft. Aristot. (d. h. Poseidonios) π. κόσμου Auszüge oder Geminus. 2. Kugelgestalt der Erde, Zonen, Messung, Übertragung auf die Karte. Strabo 2, 110 ff. 3. Klima und Menschenrassen. Schlußkapitel von Hippokrates π. ἀέρων ὑδάτων τόπων. 4. Biologische Beobachtung aus der Tierwelt. Auszüge aus Arist. Tiergeschichte 9. 5. Gallien, Britannien, die Alpen. Strabo 4. 6. Die Lage Roms und die Weltstadt. Strabo 5, 3, 4—5, 8. V. 1. Euklid. Anfang der Elemente und weitere ausgewählte Sätze. 2. Heron. Lehre v. Vacuum mit Anwendung in einer oder der anderen seiner pneumatischen Konstruktionen. 3. Das Riesenschiff des Hieron. Athenaeus. V. 40 bis 44. — Die Erschöpfung des ganzen Stoffes soll freilich nicht obligatorisch sein.

[3]) „Diese Dialoge mit ihrem religiösen Feuer sind dazu angethan, in der Jugend statt blasierter Fertigkeit den schwärmerigen Zug zu wecken, der ihr so gut steht, und von selbst schlägt sich die Brücke zu Paulus, der in seiner ganzen Person wirksam gemacht werden kann, nicht immer nur durch den Römerbrief und seine Dogmatik. Platon im griechischen, Goethe im deutschen, Paulus im Religionsunterrichte, diese drei Herzenskündiger zusammenwirkend werden unseren Söhnen die Seele mit einem Geiste stärken, der sie gegen die Ansteckung durch die schlimmsten Gifte der Gegenwart immun macht." (A. a. O. S. 209.)

[4]) Zur Entlastung des Elementarunterrichts empfiehlt W. die Beseitigung der Accentlehre und des Schreibens der Accente durch die Schüler. (A. a. O. S. 210.)

Man kann gegenüber der Begründung, die Wilamowitz seinem Vorschlage vorausschickt, bemerken, daß er darin doch allzusehr das, was thatsächlich im griechischen Unterricht gelesen wird, unterschätzt: nicht bloß mit Homer und Sophokles, auch mit Xenophon, Herodot, Thucydides, Demosthenes, Plato werden doch in der Regel die Schüler bekannt gemacht.

Ferner hat man gegen die von ihm vorgeschlagene Auswahl der Lektüre schon auf der Konferenz geltend gemacht, sie biete überreichen Stoff, vernachlässige zu sehr das eigentlich Klassische und in der Schule Bewährte und stelle zu hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler.[1])

Ein Einfluß der Ansichten von Wilamowitz auf den kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 ist nicht zu verkennen, wenn es darin heißt: „Für den griechischen Unterricht ist entscheidendes Gewicht zu legen auf die Beseitigung unnützer Formalien und vornehmlich im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisenden Betrachtungen zu ihrem Rechte kommen."

Diese Bestimmungen sind auch nahezu wörtlich in die Lehrpläne von 1901 übernommen worden. Zum Zwecke der „Beseitigung unnützer Formalien" wird insbesondere bestimmt, daß Fehlern gegen die Accentlehre bei der Beurteilung der in der Klasse anzufertigenden Übersetzungen in das Griechische eine entscheidende Bedeutung nicht beizulegen ist.

Der Gebrauch eines Lesebuchs im Sinne von Wilamowitz wird für Sekunda und Prima in Aussicht genommen.[2])

IV. Kapitel.

Schlußbetrachtung.

Erwägen wir nun zum Schlusse, worin das Wesentliche der Veränderungen in dem höheren Schulwesen Preußens während der beiden letzten Jahrzehnte besteht, welches die dabei wirksamen Faktoren sind und zu welcher Beurteilung und welchen Folgerungen wir gelangen.

Die Hauptfrage in der ganzen Reformbewegung war und ist die nach der Stellung des klassischen Unterrichtes in dem höheren Bildungswesen; auch die anderen Streitfragen stehen mit dieser, wie sich uns deutlich zeigte, in mehr oder minder enger Beziehung. Nun kann

---

[1]) Verhdlgn. S. 83, 94, 279 f. und zwar wurden diese Bedenken erhoben von warmen Freunden des Griechischen wie Albrecht, Jäger, Kropatscheck. — Gegen Wilamowitz' historisch-explikativen Standpunkt hat O. Immisch für den Schulbetrieb den klassicistisch-normativen als den berechtigten zu erweisen gesucht (N. Jahrb. f. Päd. 1900 S. 305 ff).

[2]) Lehrpläne S. 33 und S. 35 f.

es nicht zweifelhaft sein, daß der klassische Unterricht durch die Neuordnungen in den Jahren 1892 und 1901 eine Schmälerung erfahren hat: damals durch beträchtliche Verminderung der den alten Sprachen gewidmeten Stundenzahl, jetzt durch Beschränkung der äußeren Vorrechte der Gymnasien, die wohl eine Verminderung der Zahl dieser Anstalten und ihrer Frequenz zur Folge haben wird. —

Man wird diese Zurückdrängung des klassischen Elements innerhalb des Bildungswesens begreiflich finden, wenn man erwägt, eine wie untergeordnete Rolle das Altertum, seine Litteratur und Kunst heute im Geistesleben unserer leitenden Stände spielt, verglichen etwa mit derjenigen im Zeitalter Goethes, — als unsere modernen Gymnasien geschaffen wurden. An die Stelle lebhaften Interesses, ja begeisterter Bewunderung ist vielfach Gleichgültigkeit, ja Abneigung getreten: Gleichgültigkeit, weil politische, soziale und wirtschaftliche Fragen viele gänzlich in Anspruch nehmen; Abneigung, weil das gesteigerte und empfindlicher gewordene nationale Bewußtsein manche im Altertum nur das Fremdartige erblicken läßt, und weil andere, bestrebt, in Litteratur und Kunst Eigenes und Modernes zu schaffen, im Klassischen nur das Veraltete und Beengende sehen. Dazu kommen andere Tendenzen, die dem klassischen Unterricht abhold sind wegen des aristokratischen Charakters, den er unserem Bildungswesen aufprägt und wegen der Schätzung, den er bei den konservativen Mächten unseres politisch-sozialen und kirchlichen Lebens genießt.

Alle diese geistigen Strömungen konnten aber an und für sich noch keine Veränderung in dem bestehenden Schulwesen hervorrufen; sie konnten dies nur dann, wenn sie Einfluß gewannen auf die für die Gestaltung desselben maßgebenden Faktoren; diese aber sind die Unterrichtsverwaltung und der Träger der Krone. Die Unterrichtsverwaltung war nun, wenigstens solange v. Goßler an ihrer Spitze stand, zweifellos der Erhaltung des Bestehenden zugeneigt, und sicher wird auch heute noch der konservative Standpunkt überwiegend von denen geteilt, die als die eigentlich Sachverständigen in erster Linie zur Information der obersten Verwaltungsbehörde berufen erscheinen: den Provinzialschulkollegien und den Schulmännern.[1]) Gleichwohl war v. Goßler gegenüber den lebhaften Äußerungen der öffentlichen Meinung, wie sie in der Flugschriftenlitteratur, in Presse und Parlament, in Petitionen und Vereinsgründungen sich geltend machte, Ende der 80er Jahre zu dem Entschluß gekommen, daß zur Beschwichtigung dieser Bewegung „etwas geschehen" müsse. Daß es aber durch die Dezember-Konferenz von 1890 und die

[1]) Vgl. besonders oben S. 138 A. 2.

neuen Lehrpläne von 1892 zu so tiefgreifenden Änderungen kam, und daß die Neuordnung von 1901, wenn auch auf verändertem Weg, ebenfalls demselben Ziel, einer Beschränkung des klassischen Unterrichts, zustrebt, das geht augenscheinlich auf die Wirksamkeit des Kaisers zurück. Mag er auch die klassischen Studien selbst hochschätzen, in erster Linie ist doch für ihn bei seiner Einwirkung auf das Bildungswesen der Gedanke maßgebend, patriotische und nationale Gesinnung, Wehrhaftigkeit und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Volkes und zunächst seiner leitenden Klassen zu steigern, und so berührt er sich mit manchen der oben bezeichneten Tendenzen unseres modernen Geisteslebens, die dem klassischen Unterricht nicht förderlich sind. In dem Bildungsideal, wie es wohl dem Kaiser vorschwebt, tritt als beherrschend hervor die Fähigkeit zur hingebenden und energischen Mitarbeit an den politischen und sozialen Aufgaben der Gegenwart. So mochte ihm denn auch mit Grund zur Erreichung dieses Bildungszieles eine Schulgattung wie das Gymnasium weniger geeignet erscheinen, deren Begründer zu litterarisch-wissenschaftlicher Bethätigung heranbilden wollten — nicht sowohl im Dienste des Gemeinschaftslebens als im Interesse der ästhetischen Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeit. —

Das Gesagte soll dazu dienen, die Veränderung, die sich in dem höheren Bildungswesen vollzogen hat, verständlich zu machen. Dabei bleibt aber noch die Frage offen, ob sie zu billigen ist oder nicht. Darauf kann jedoch nach meiner Ansicht keine Antwort gegeben, die den Anspruch auf objektive Giltigkeit erheben könnte. Freilich ist man ja vielfach gerade in den Schulfragen nur allzusehr mit fertigen Urteilen bei der Hand, aber die Sicherheit des Urteilens ist gewöhnlich um so bedeutender, je größer die Unkenntnis des wirklichen Sachverhalts ist. In Laienkreisen sind es nicht selten lediglich die eigenen Schülererfahrungen und etwa noch die einiger Nahestehenden, die als Grundlage für Anklagen und Reformforderungen dienen, wobei diese beschränkten Erfahrungen ohne weiteres im großen Maßstabe verallgemeinert werden, und das, was vielleicht vor 10, 20 oder mehr Jahren beobachtet wurde, noch als bestehender Zustand vorausgesetzt wird. Auch wird dabei meist gar nicht sorgfältig unterschieden, wieviel von den üblen Erfahrungen der bestehenden Lehrverfassung, wieviel eigenem Verschulden oder Unvermögen, wieviel den Mißgriffen einzelner Lehrer zuzuschreiben ist.

Doch sehen wir auch ab von den zahlreichen Umständen, die das Urteil des Publikums irrezuleiten pflegen, selbst für den Schulmann walten mancherlei Verhältnisse ob, die ihn bestimmen sollten, mit seinem Urteil recht behutsam zu sein.

Zunächst macht sich hier der Gegensatz zwischen mehr konser-

vativ und mehr fortschrittlich gerichteten Charakteren geltend und zwar vielfach so, daß die Wirksamkeit dieses Faktors nicht klar oder überhaupt nicht bewußt wird.

Dazu kommt, daß auch hier der Erfahrungskreis des Einzelnen ein relativ beschränkter bleibt. Es wird wenig Schulmänner geben, die in allen den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, die sich heute innerhalb des Lehrplans den Rang streitig machen, selbst unterrichtet haben, und doch wird dies für ein einigermaßen wohlbegründetes Urteil über den Bildungswert der einzelnen Fächer kaum zu entbehren sein. Aber noch mehr: die bloße Thatsache des Unterrichtgebens befähigt noch gar nicht zu einer derartigen Beurteilung: vielmehr wird erst die theoretische Beschäftigung mit den Zielen und Mitteln des Unterrichts und seiner historischen Entwicklung die Gesichtspunkte an die Hand geben müssen, von denen aus wirkliche Beobachtungen angestellt und wertvolle Erfahrungen gemacht werden können, die als Grundlage eines sachverständigen Urteils unentbehrlich sind.

Ferner ist zu bedenken, daß auch innerhalb der pädagogischen Theorie die Festsetzung der Bildungsziele selbst, die auf Grund ethischer Erwägungen und der Betrachtung der historisch gewordenen Kulturverhältnisse im weitesten Sinne und der ihnen entspringenden Aufgaben erfolgt, nicht mit der Evidenz wissenschaftlicher Beweisführung stattfinden kann. Wenn wir einzelne Bildungsziele aufstellen oder anschauliche Bildungsideale entwerfen, so befinden wir uns nicht mehr auf theoretischem Gebiet, wo man wissenschaftlich objektiv und evident beweisen kann, sondern auf dem praktischen Gebiet der Wertschätzungen und Willensrichtungen, wo der Subjektivität des Einzelnen der weiteste Spielraum bleibt. Ich denke dabei nicht in erster Linie an solche — auf individuellen Verhältnissen beruhende — subjektive Verschiedenheiten, daß etwa der eine das vorzugsweise werthält, was ihm durch seinen Bildungsgang und seine Berufsthätigkeit besonders nahe gerückt wurde, der andere aber gerade das vielleicht schätzt, was ihm infolge dieser Umstände seither fern geblieben ist: auch bei ganz allgemeinen Fragen wird in letzter Linie die Stellungnahme von subjektiven Momenten abhängen. Fragen wie etwa die: Verdienen die Interessen des wirtschaftlichen Lebens oder die der Wissenschaft bei einer Kollision den Vorzug; ist mehr vielseitiges Wissen oder sicheres Können auf beschränktem Gebiet anzustreben; soll die Bildung mehr materialer Art sein, d. h. in Vermehrung des Vorstellungsschatzes, in Bereicherung des geistigen Inhalts bestehen, oder mehr formaler, d. h. in erster Linie geistige Gewandtheit und Zucht übermitteln; ist mehr Wert auf nationale oder humane Gesinnung zu legen; fordert die Pflege der Nationalität ein mög-

lichstes Fernhalten des Fremden oder ist in der innigen Aneignung von Fremden gerade ein Vorzug der deutschen Nationalität zu sehen — alle derartigen Fragen[1]) lassen sich nicht wie rein wissenschaftliche Probleme mit einer für alle Urteilsfähigen überzeugenden Evidenz lösen.

Auch die Psychologie giebt uns kaum die Möglichkeit auf unserem Gebiet objektiv giltige Urteile zu fällen. Daß diese Wissenschaft bezüglich der Bildungsziele überhaupt nicht kompetent ist, darüber sollte ja unter unter Sachkundigen keine Meinungsverschiedenheit mehr bestehen; denn die Psychologie beschäftigt sich zwar auch mit allen den psychischen Vorgängen und Zuständen, die für den Pädagogen in Betracht kommen können, aber über ihren Wert als Ziele der Bildungsarbeit sagt sie gar nichts aus, weil sie sich aller Werturteile enthält. Aber auch bei der Abschätzung der Unterrichtsmittel, die für die Erreichung der Bildungsziele in Frage kommen, läßt sie dem subjektiven Ermessen sehr viel Raum. Könnte selbst die wissenschaftliche Psychologie uns noch viel genauer über die meist schon recht komplizierten Vorgänge in den einzelnen Zweigen des Unterrichts Auskunft geben, als sie dies thatsächlich bis jetzt vermag, so bliebe doch noch unentschieden, welchen Wert die verschiedenen psychischen Vorgänge für die Erreichung bestimmter Bildungsziele haben, und mit welcher Häufigkeit sie beim wirklichen Schulunterricht in dem einzelnen Schüler hervorgerufen werden.

Erweist sich aber so der Bildungswert der einzelnen Unterrichtsgegenstände und Methoden als der exakt-wissenschaftlichen Messung unzugänglich, so bleibt zur Feststellung desselben nur die praktische Erfahrung, d. h. die mehr oder minder subjektive Abschätzung übrig, zu der die Beobachtung der Schüler in ihrer geistigen Entwicklung Gelegenheit giebt. Dabei ist nun freilich wieder zu beachten, wie wenig oft die Wirkungen des Unterrichts überhaupt oder einzelner Unterrichtsgegenstände in die Erscheinung treten, so daß sie mit Sicherheit konstatiert werden könnten, oder wie oft sie sich erst später geltend machen.

Diese Dunkelheit und Schwierigkeit des ganzen Gebiets hindert es freilich nicht, daß auch unter den Schulmännern die meisten Wortführer der einzelnen Richtungen mit größter Bestimmtheit in ihren Urteilen auftreten, gleich als könnten sie deren Richtigkeit mit wissenschaftlicher Evidenz beweisen. Diese Erscheinung ist übrigens ganz verständlich; denn wäre die Entscheidung über die in Rede stehenden Fragen ganz klar und einleuchtend, dann würde es überhaupt nicht zu einer solchen Erregung

---

[1]) Sie sind uns sämtlich im Laufe unserer Erörterung als bedeutungsvoll entgegengetreten; vgl. oben S. 28 f.; S. 1 f.; S. 47 ff.; S. 30 ff. u. S. 86 ff.

der Leidenschaften und zu Parteiungen kommen. Gerade dasjenige, was sich nicht mit objektiver Evidenz ausmachen läßt, veranlaßt die Individuen nach ihren Sympathien und Antipathien sich zusammenzuschließen. Freilich kommt es dabei denjenigen, die den einzelnen Richtungen angehören, allzu selten ins Bewußtsein, daß die eigene Meinung und der Beweis dafür doch mehr oder minder subjektiv bedingt ist. Eben das hindert wieder daran, die gegnerische Ansicht ruhig zu würdigen, ja sie auch nur ausreichend kennen zu lernen. Dem möchte nun gerade die vorliegende Schrift entgegenarbeiten: sie möchte dem Leser ausreichendes und unparteiisch ausgewähltes Material darbieten, damit er sich selbst ein Urteil über die wichtigsten Streitfragen bilden kann, ohne dabei in Einseitigkeit zu verfallen. Eben darum war ich auch bestrebt, mit meinem eigenen Urteil möglichst zurückzuhalten. Ich bekenne dabei gern, daß ich nach Charakteranlage, Bildungsgang und Berufsthätigkeit dem konservativen Standpunkte zuneige: ich hoffe aber, daß es mir gelungen ist, auch den anderen Richtungen gerecht zu werden. —

Hier nur noch ein Wort über die durch die letzten Veränderungen geschaffene Lage und die sich daraus ergebenden Folgerungen.

Gerade weil die theoretische Erörterung die streitigen Fragen nicht in allgemein überzeugender Weise lösen kann, ist es zu billigen, daß die Unterrichtsverwaltung der praktischen Erfahrung möglichste Berücksichtigung schenkt. Sie hat mit Recht nicht davor zurückgescheut, nach den Erfahrungen der letzten neun Jahre die Lateinstunden am Gymnasium und am Realgymnasium wieder zu vermehren. Sie hat ferner in der Frage des lateinlosen Unterbaues und der Berechtigungen sich die Möglichkeit geschaffen, Erfahrungen zu machen. Es ist zu wünschen, daß sie diese Gelegenheit in reichem Maße und ohne Übereilung ausnutze, daß sie aber auch über die Bedenken und Widerstände Herr werde, durch die sie sich in der Berechtigungsfrage noch an konsequentem Vorgehen hindern läßt. Denn nachdem einmal die Gleichberechtigung der drei 9klassigen Anstalten für das Studiengebiet der philosophischen Fakultät zugestanden ist, ist es — wie schon früher gezeigt wurde — geradezu eine Forderung der Gerechtigkeit, daß das Prinzip der Gleichstellung auch für die anderen Fakultäten rückhaltlos und ohne Einschränkung durchgeführt werde, selbst auf die Gefahr hin, daß dadurch die Minderung, welche die klassische Bildung voraussichtlich erleiden wird, noch in größerem Maßstabe und mit stärkerer Beschleunigung eintrete. Denn das ist ja freilich klar, daß alsdann die letzte Entscheidung darüber, in welchem Umfange und wie lange klassische Gymnasien fortbestehen, von der Gunst oder Ungunst des Publikums abhängig gemacht wird, und es ist wohl nicht zu bezweifeln, daß dann die oben

erwähnten der klassischen Bildung feindlichen Tendenzen ihre Wirkung geltend machen werden.

Anderseits ist aber auch nicht zu übersehen, daß die damit eintretende größere Freiheit dem Zuge des modernen Lebens entspricht, den Einzelnen mehr auf sich zu stellen. Wie das allgemeine Wahlrecht ihn vor die Aufgabe stellt, sich über politische und wirtschaftliche Fragen selbst ein Urteil zu bilden, so wird die Einschränkung staatlicher Bevormundung auf dem Gebiete des Bildungswesens sowohl den Eltern bei der Wahl der Schule für ihre Kinder als auch den Abiturienten der verschiedenen Anstalten ein höheres Maß von Urteilsfähigkeit und eine größere Verantwortlichkeit zumuten.

Für die Freunde des klassischen Altertums aber erwächst aus dieser Sachlage die Aufgabe, durch möglichst treffliche Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts und durch Belehrung des Publikums über dessen Bildungswert, dasjenige, was äußere Vorrechte nicht mehr als sicheren Besitzstand garantieren, durch eigene Arbeit, soweit es nötig erscheint, zu behaupten. In welchem Umfange diese Arbeit von Erfolg gekrönt sein wird, das bleibt allerdings zunächst ungewiß, aber gegenüber dieser Ungewißheit über die Zukunft des klassischen Unterrichts kann wohl die Erwägung einigermaßen tröstlich wirken, daß doch auch der klassische Unterricht in letzter Linie nicht Selbstzweck ist, sondern dem Geistesleben unseres Volkes und seiner gesunden Entwicklung dienen soll. Daß dafür das antike Element in unserem Bildungswesen in absehbarer Zeit noch nicht entbehrlich ist, darüber kann ja wohl im Ernste kein Streit bestehen, wohl aber gehen selbst unter den konservativ Gesinnten die Meinungen über die Frage sehr auseinander, in welchem Umfange jene Beimischung des Antiken zum Modernen und Nationalen unentbehrlich, und eine wie große Zahl von gymnasialen Anstalten deshalb wünschenswert sei. Es ist aber doch wohl zu hoffen, daß die wirklichen Bedürfnisse unseres geistigen Lebens, insbesondere auch die der Wissenschaft, sich wirksam genug geltend machen werden, um zu verhüten, daß sich die Verminderung des klassischen Elements in unserem Bildungswesen rascher vollziehe, als es mit der Kontinuität einer gesunden Weiterentwicklung vereinbar ist. Endlich ist auch nicht zu vergessen, daß alte Sprachen und Litteraturen doch zunächst nur Unterrichtsstoffe sind, daß aber für die Bildungsarbeit in höherem Grade als aller Stoff in Betracht kommt — die Persönlichkeit des Lehrers.

Register.[1]

A.

Abgeordnetenhaus (preußisches) 5, 10, 12, 115, 128, 130, 149.
Abiturientenexamen 119, 127.
— proletariat 119.
Abschlußprüfung s. Examen nach UII.
Ackermann 48, 51 f.
Adickes 131, 148.
Ahrens 161.
Albrecht 23, 115 f., 136.
Alethagoras 42.
Allgemeiner deutscher Verein für Schulreform 33, 38.
Alte Sprachen (Bildungswert derselben) 43 ff.
Altonaer Realschule 15, 20.
— System 133, 136 ff.
Aly 42, 130.
Analytische Thätigkeit 53, 65.
Anklagen gegen das Gymnasium 72 ff.
Arjuna 87.
Associations-Psychologie 50 ff. 81.
Ästhetische Wirkung des klassischen Unterrichts 70 ff.
Aufsatz (deutscher) 118.
— (lateinischer) 118, 124.

B.

Baar 47.
Bahnsch 94.
Bauer 33.
Beneke 50.
Beobachten (Fähigkeit dazu) 77, 80 f.
Berechtigung z. Einjährigendienst 11, 125.
Berechtigungsfrage 5, 96 ff., 125, 139 ff.
Berechtigungsmonopol der Gymnasien 96, 125, 140 ff., 144, 157, 159.
Bernhard 17.
Bildung (abgeschlossene) 2, 26 f.
— (allgemeine) 101, 146, 149 f.
— (allseitige) 2.
— (formale) 28, 47—66, 73, 111, 118, 154, 165.
— (historische) 43 f.
— (materiale) 165.
— (sprachlich-logische) 54 ff.
Bildungsideal 69 f., 154, 164 f.
Binding 151.
Birkmeyer 151.
Bismarck 11.
Boeckh 130.
Bölte 68.
Bonitz 2 f., 110.
Bosse 132, 135 ff.
Braunschweiger Erklärung 134, 143 f.

C.

Cauer 10, 42 f., 71, 75, 98 f., 110 f, 130, 141 f., 145.
Christentum 31, 87, 88 f.
Comenius 14.
Conradt 41.

[1]) Die Ziffern bedeuten die Seitenzahlen. — Für die Namen der Verfasser von Schriften sind nur die Stellen angegeben, wo die betr. Schrift zum ersten Mal und mit vollständiger Angabe des Titels zitiert wird.

D.

Dahn, Ernst 42, 135.
— Felix 150.
Denken s. analytische und synthetische Thätigkeit.
Dettweiler 75, 100.
Dezember-Konferenz s. Schulkonferenz von 1890.
Dillmann 48.

E.

Einheitsschulverein 99 ff., 116, 127 f.
Englisch (als erste Fremdsprache) 17.
— fakultativ oder obligatorisch im Gymnasium) 102 f., 125, 127, 158 f.
Esmarch 33.
Ethik (und Pädagogik) 165.
Ethische Wirkungen (des altsprachlichen Unterrichts) 66 ff., 90 f.
— (der Naturwissenschaften) 145, 151.
Examen nach UII 119, 125 f., 153.

F.

Fichte 61.
Fiedler 126.
Fischer 151.
Formal (s. Bildung).
Frankfurter System 132 f., 136 ff.
Frary 42.
Französisch (als erste Fremdsprache) 17 ff.
Französisches Gymnasium (in Berlin) 136.
Frick 10, 19, 100, 102 f., 107 f., 113, 116, 128.
Friedberg 150.
Fries 130.
Fritze 17.
Frommel 122.
Frowein 28.
v. Funk 83, 139, 156.

G.

v. d. Gabelentz 57.
Geffken 41.
Generalsynode (preußische) 147.
Gesamtstundenzahl 124, 126 f., 129, 156 f.
Geschäftsausschuß (für Schulreform) 7, 12.
Geschichtsunterricht 92 f., 106, 117.
Gesundheit (der Schüler) 4.
Goethe 44, 86, 88, 160 f., 163.
Goethe-Gymnasium (in Frankfurt a. M.) 132, 134 ff.
Göring 33 ff., 91, 115.
v. Goßler 5, 7, 12, 30, 115, 134 f.,
Graf 126.
Grammatische Methode (der Sprach-erlernung) 54 f., 122, 155, 157.
Grävell 87.
Griechisch (Bildungswert) 58, 101 f., 160.
— (Verschiebung des Beginns) 16, 158 f.
Griesbach 148.
Güßfeld 39 ff., 115.
Gymnasialverein 6, 42, 110, 128, 134, 143.

H.

Harnack 136, 144, 149, 159.
Hartley 50.
Hartwich 116.
Hauck 76, 150.
Haufe 73.
Heidelberger Erklärung 10 f., 41 f.
Herbart 18, 21, 50, 85, 107, 111.
Herberich 97.
Hermann 130.
Heußner 106.
Hinzpeter 126, 136, 141.
Holzmüller 6.
Hornemann 29, 86 f., 99 ff., 116, 130, 143.
Humanistisches Gymnasium (= Hum. Gymn.) Zeitschrift 42.
Humboldt 44, 70.
Hume 50.
Huther 52.

J.

Jacobs 83.
Jäger 3 f., 8 f., 21, 28, 42 f., 66 f., 80, 83, 85, 96, 110 f., 116, 129, 134, 136, 141 f., 162.
Idealisierung (des Altertums) 90 f., 150, 160.
Idealismus 67 ff., 122, 150 f.
Immisch 162.
Ingenieurverein 15, 7 f., 134.

Jodl 52.
Juni-Konferenz s. Schulkonferenz von 1900.
Juristen (Haltung in der Berechtigungsfrage) 148 ff.

K.

Kadettenanstalten 114, 121, 139, 144 f., 156.
Kaiser (Wilhelm II.) 39, 50, 82, 87, 92 f., 114, 116 ff., 121, 125 f., 137, 139, 144, 158, 164.
Kaiserlicher Erlaß vom 26. 11. 1900 139, 146, 155 f., 159, 162.
Kämmel 24.
Katholische Kirche 45, 89, 121.
Kekule 109.
Keller 47, 54, 63. 84.
Kern 50.
Knabe 17.
Koncentration (des Unterrichts) 3, 104.
Kopp 28, 89, 122, 124.
Kotelmann 77.
Kropatscheck 28, 41, 43, 116, 136, 144 f.
Krumme 14.
Kruse 98, 116, 124.
Kübler 43, 83, 136.
Küster 7, 33.

L.

Lagarde 41.
Lange 12, 30 ff., 87, 116, 128, 130, 135, 137, 140, 154.
Lateinlose höhere Anstalten 5, 25 ff., 125, 143, 153.
— (Verein f. Förderung derselben) 6, 109, 133, 142.
Lateinloser Unterbau 13 ff., 123 f., 131 ff.
Lattmann 17.
Lazarus 44.
Lehmann 74, 142.
Lehramt (höheres; Zulassung dazu) 147, 152 f.
Lehrerbildung 106 ff., 128.
Lehrplan (Theorie desselben) 103, 111.
Lehrpläne (preußische)
vom Jahre 1882 2 f., 47, 54, 110, 120, 124, 126, 130;
vom Jahre 1892 54, 126 ff., 142,
vom Jahre 1901 54, 157, 162.
Lehrproben und Lehrgänge (Zeitschrift) 100, 107.
Leibniz 60.
Lengnick 47.
Lentz 17.
Lichtenheld 47, 51, 62 f.
Limburg-Stirum (Graf v.) 141.
Lipps 52.
Lobeck 130.
Locke 50.
Lotze 53, 70.

M.

Mach 48.
Macaulay 91.
Mandel 55.
Matthias 10, 125, 155.
Matzat 5, 15.
Medizin (Vorbildung zum Studium derselben) 81, 151 f.
Mediziner (Haltung in der Berechtigungsfrage) 151 f.
Menge 17.
Messer 14, 48.
Methode (alte) 112, 155.
— (induktive) 104, 112, 155.
— (Verbesserung) 104 ff., 111, 139.
Meyer 105, 108.
Mittelschule (einheitliche) 13 ff.
v. Miquel 138.
Modernes (Berücksichtigung desselben im Gymnasium) 3 f., 72 ff., 118, 127, 142, 154, 162 ff.
Mommsen 43, 90, 99, 136, 149.
Müller, 3, 129.
Münch 138.
Münsterberg 52.

N.

Nägelsbach 64.

Nationales (Berücksichtigung desselben im Gymnasium) 3 f., 31, 118, 127, 142, 154, 163, 165 f.
Nationalgefühl 81 ff., 165 f.
Naturforscherversammlung
zu München 1899 77, 143.
zu Wiesbaden 1887 4.
Natürliche Methode der Spracherlernung 19 f., 54.
Naturwissenschaften im Gymnasium 76 ff.
Nerrlich 42, 90.
Neudecker 47, 59, 63 f.
Neue deutsche Schule (Görings) 33 ff.
— (Zeitschrift) 33, 38.
Nohl 15 f.

O.

Oberrealschule 125, 147, 152.
Ohlert 42, 47, 72 f., 81 f., 90, 135, 156.
Ostendorf 14 f., 17.

P.

Pädagogisches Archiv (= Päd. Arch.) Zeitschrift 4.
Paulsen 1, 70, 77 ff., 93 f., 121 ff., 125, 142, 152 f.
Perthes 10.
Peters 7, 140.
Petersilie 42.
Petition um Schulreform
vom Jahre 1888 7 f.
vom Jahre 1900 134.
Philologenversammlung
zu Bremen 1899 17, 29, 134.
zu Erlangen 1851 89.
zu Trier 1879 108.
Pietzker 5, 77.
Planck, Gottlieb 150.
— Hermann 47.
Preyer 4, 33, 36, 157.
Psychologie (und Pädagogik) 165.

R.

Realgymnasium 119 ff., 144 f.
— (Berechtigungen desselben) 147 f., 150 ff, 152.
Realpädagogen 112, 130, 157.
Realschulmännerverein 5, 8, 108, 134, 142 f.
Reformgymnasium (s. Frankfurter System).
Rein 3, 6.
Reinhardt 14, 132, 134, 136 f.
Religiöse Wirkung des klassischen Unterrichts 88.
Rethwisch 1, 42, 135, 142.
Reuscher 132.
Rhode 42.
Richter 4, 154.
v. Richthofen 42.
Rückert 44.

S.

v. Schenckendorff 7, 12, 33, 115 f., 122.
Schiller, Friedrich 88.
— Hermann 19, 21, 32, 75, 77, 93, 100, 107, 110 f., 113, 115, 119, 127, 143, 152 f.
Schlee 15, 47, 64, 124, 126.
Schmeding 42, 47, 50 f., 139.
Schmelzer 33, 42.
Schmid, G. 27.
— K. G. 17, 127.
Schopenhauer 45.
Schrader 3, 42 f., 91, 116, 126, 129 f.
Schulkonferenz von 1873 82.
— von 1890 17, 114—126,
— von 1900 121, 136 ff., 144 ff., 155 ff.
Schulreform (s. Petition und Verein).
Schulze, Georg 136, 143.
Schulze, Johannes 1.
Schwarcz 42, 90.
Schwalbe 48.
v. Seckendorff 139, 156.
Seminare (pädagogische) 107 f., 128.
Seyffert 130.
Siebener-Kommission 126.
Sigwart 52.
Skandinavische Schuleinrichtungen 14, 29.
Slaby 76, 136, 145.
Sozialdemokratie 31, 37, 114, 118.
Sozialer Ausgleich 31 f.

Stauder 124.
Steinbart 10, 108.
Steinthal 44, 56 f.
Stengel 147.
Stoy 85, 107.
Studt 136, 139, 147.
Subjektive Momente 32, 165 f.
Synthetische Thätigkeit 53, 65.

T.

Technische Hochschule 145 f.
Terminologie 45, 151.
Thiersch 69.
Trapp 60.
Treitschke 2, 43, 97.
Treutlein 5, 17.
Typischer Charakter des Altertums 46 f., 75, 91, 160.
Typisches Unterrichtsprinzip 103.

U.

Überbürdung 1, 3 f., 23 f., 103 ff., 117, 129, 142, 145, 156.
Überfüllung der gelehrten Berufe 5, 24, 119.
Übersetzung aus d. fremd. Sprache 55, 60 ff.
— in die fremde Sprache 60 ff., 110 f., 127, 155, 157.
Übersetzungen (Gebrauch derselben) 93 ff., 160.
Uhlhorn 122, 124, 126.
Uhlig 10, 17, 23, 110, 115 f., 123, 130.
Unentgeltlichkeit des Unterrichts 32.
v. Unger 41.
Universität (und Berechtigungsfrage) 97 f., 144, 146.
Unterbau (s. lateinloser Unterbau).

V.

Vaihinger 4.
Verein für Schulreform 6 ff., 38, 108, 115 f., 128, 130, 134, 137, 140.
Viereck 17, 135.
Vieweger 17.
Virchow 46, 151, 155.
Völcker 16 f., 48.
Volkmann 124.
Vorkurse auf d. Universität 144, 146 f.
Vorschulen 31 f.

W.

Wehrkraft 4, 157, 164.
Weißenfels 17, 22, 42 f., 74 f., 83, 86, 112, 130.
Wendt 42.
Wenzel 155.
Wernicke 125, 127, 135.
Wetekamp 14.
Wiese 1, 107, 130.
v. Wilamowitz-Möllendorff 81, 136, 159 ff.
Wilhelm II. (s. Kaiser).
Willmann 42.
Windthorst 122.
Wolf 60, 130.
Wossidlo 151.
Wundt 44, 52.

Z.

Zedlitz-Trützschler (Graf von) 131 f.
Zeichnen (am Gymnasium) 103, 125, 127.
Zeitschrift für Gymnasialwesen (= Z. f. G.) 3.
Zeitschrift für Reform d. höh. Schulen (= Z. f. R.) 13.
Zeller 42 f., 116, 125.
Ziegler 42 f., 121.
Ziehen 139.
Ziller 50, 85, 107.

Berichtigungen.

Seite 42, Absatz 3, Zeile 12 lies „Schwarcz“ statt „Schwarz“.
Seite 157, Zeile 25 ist statt „fast ganz“ „teilweise“ zu lesen.

370.9431 M584R c.1
Messer # Die Reformbewegung auf dem Ge
OISE
3 0005 02070167 1

370.9431
M584R
Messer
Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preussischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901

370.9431
M584R
Messer
Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preussischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901